



# **ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

## **JOÃO DE DEUS**

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

(Licenciatura Pré-Bolonha)

A inclusão de alunos com perturbação autística que frequentam uma Unidade de Ensino Estruturado numa escola do 1.º ciclo

**Helena Alvito de Moraes Marques**

Lisboa, junho de 2013



“Põe tudo o que és na mais pequena coisa que faças”.

Fernando Pessoa



# **ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

## **JOÃO DE DEUS**

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

(Licenciatura Pré-Bolonha)

A inclusão de alunos com perturbação autística que frequentam uma Unidade de Ensino Estruturado numa escola do 1.º ciclo

**Helena Alvito de Morais Marques**

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Básico (Licenciatura Pré-Bolonha) sob a orientação do Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Lisboa, junho de 2013





## Escola Superior de Educação João de Deus

### Parecer do(a) Orientador(a)

Nome do(a) orientador(a) Horácio Pinheiro Marques  
Ferreira Saraiva,  
tendo presente o Relatório de atividade profissional desenvolvido pelo(a) licenciado(a) Helena  
Alvito de Moraes Marques  
realizado no âmbito do Mestrado (Licenciados Pré-Bolonha) em Ensino do  
1.º ciclo do Ensino Básico

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrado do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um  
Júri para apreciação do respetivo Relatório apresentado pelo(a) candidato(a).

Lisboa, 22 de Junho de 20 13

O(A) Orientador(a)  
  


## RESUMO

A Escola contemporânea está cada vez mais, confrontada com desafios relacionados com a inclusão e o ensino de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo.

O presente relatório teve por objetivo investigar e perceber como pode uma Unidade de Ensino Estruturado, numa escola do 1.º ciclo, ser facilitadora para a inclusão dos alunos que a frequentam.

Este relatório é constituído por uma componente teórica e por uma componente prática, orientado numa perspetiva ecológica e desenvolvido com base na metodologia de investigação-ação.

Na componente teórica o objetivo era conhecer e caracterizar os conceitos, na componente prática foram aplicadas técnicas de análise e recolha de dados, através da pesquisa documental e pela observação naturalista, as duas com base na literatura de referência.

Deste modo, permitiu-nos conhecer melhor o funcionamento da Unidade e a população-alvo que a frequenta. Assim, identificámos as suas potencialidades e dificuldades o que nos permitiu elaborar a intervenção, para posteriormente podermos fazer a referida avaliação das aprendizagens, nos diferentes contextos.

No final conseguimos confirmar através da análise dos produtos de aprendizagem que a Unidade através das suas intervenções e estratégias utilizadas foi facilitadora para a inclusão dos alunos na Escola, capaz de proporcionar o direito de aprenderem juntas, isto é, garantir a *Educação para Todos*.

## PALAVRAS-CHAVE

Inclusão, Perturbação do Espectro do Autismo, Unidade de Ensino Estruturado, Comunicação Aumentativa.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1	
CAPÍTULO 1	Enquadramento Teórico	4
1.1.- EDUCAÇÃO INCLUSIVA		4
1.1.1.	Inclusão e escola inclusiva	4
1.1.2.	A inclusão de alunos com autismo	7
1.2.- PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO		8
1.2.1.	Perspetiva histórica	8
1.2.2.	Tríade de Lorna Wing	9
1.2.3.	Definição	10
1.2.4.	Etiologia	11
1.2.5.	Os três grandes grupos de perturbações existentes no Autismo	13
1.2.6.	Principais características nas Perturbações do Espectro do Autismo	15
1.2.7.	Quadro Clínico	16
1.2.8.	Sistemas internacionais de classificação e diagnóstico	17
1.2.9.	CARS - Childhood Autism Rating Scale	18
1.3.- UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO PARA ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DE ESPECTRO DO AUTISMO		19
1.3.1.	Objetivos das Unidades de Ensino Estruturado	20
1.3.2.	Recursos humanos e materiais	21
1.3.3.	Ensino Estruturado	22
1.3.3.1.	Estrutura física	23
1.3.3.2.	Organização do espaço na Unidade de Ensino Estruturado	24
1.4. – SISTEMAS AUMENTATIVOS E ALTERNATIVOS DE COMUNICAÇÃO		26
1.4.1.	SPC - Símbolos Pictográficos para a Comunicação	29

1.5. – PECS - Picture Exchange Communication System	31
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>Metodologia</b>
	34
2.1.- Caracterização do relatório	34
2.2. – Pergunta de partida	35
2.3. – Objetivo da investigação-ação	35
2.3.1. Objetivo geral do relatório	35
2.3.2. Objetivo específico do relatório	35
2.4. – Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados	36
2.4.1. Pesquisa documental	36
2.4.2. Observação Naturalista	36
2.5. – Procedimento para a recolha e análise dos dados	37
2.5.1. Pesquisa documental	38
2.5.2. Observação Naturalista	38
2.6. - Caracterização da Unidade de Ensino Estruturado	38
2.6.1. Recursos humanos	39
2.6.2. Recursos materiais	40
2.6.3. População-alvo em estudo	40
2.7. – A intervenção	40
2.7.1. Planificação global da intervenção	41
2.7.2. Planificação trimestral da intervenção	42
<b>CAPITULO 3</b>	<b>População em estudo</b>
	43
3.1. – Caracterização do aluno “1”	43
3.2. – Caracterização do aluno “2”	46
3.3. – Caracterização do aluno “3”	48
3.4. – Caracterização do aluno “4”	50
<b>CAPITULO 4</b>	<b>Apresentação dos dados recolhidos</b>
	52
4.1. – Apresentação dos dados recolhidos	52

4.1.1.	Apresentação dos dados recolhidos do aluno “1”	52
4.1.2.	Apresentação dos dados recolhidos do aluno “2”	53
4.1.3.	Apresentação dos dados recolhidos do aluno “3”	54
4.1.4.	Apresentação dos dados recolhidos do aluno “4”	55
4.2. –	Análise e interpretação dos resultados	57
4.2.1.	A Unidade de Ensino Estruturado como facilitadora de Inclusão	58
4.2.2.	Inclusão do aluno “1”	59
4.2.3.	Inclusão do aluno “2”	67
4.2.4.	Inclusão do aluno “3”	73
4.2.5.	Inclusão do aluno “4”	80
<b>REFLEXÃO FINAL</b>		86
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>		89
<b>ANEXOS</b>		94

#### **ÍNDICE DE FIGURAS**

FIGURA 1	Planta da Sala da U.E.E.	24
----------	--------------------------	----

#### **ÍNDICE DE QUADROS**

QUADRO 1	Quadro Clínico	16
QUADRO 2	Avaliação - Planificação Trimestral – 3 (Global)	62
QUADRO 3	Avaliação - Planificação Trimestral – 3 (Global)	69
QUADRO 4	Avaliação - Planificação Trimestral – 3 (Global)	76
QUADRO 5	Avaliação - Planificação Trimestral – 3 (Global)	82

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1	Horário Semanal – Aluno 1
ANEXO 2	Horário Semanal – Aluno 2
ANEXO 3	Horário Semanal – Aluno 3
ANEXO 4	Horário Semanal – Aluno 4
ANEXO 5	Digitador Big-Mac, Digitalizador Go Talk 9+, Digitalizador Go Talk 20+, Software Boardmaker
ANEXO 6	Materiais adaptados - exemplos
ANEXO 7	Mapa - Informações retiradas dos relatórios médicos e psicológicos
ANEXO 8	Planificação Trimestral - 1
ANEXO 9	Avaliação - Planificação Trimestral - 1
ANEXO 10	Currículo Específico Individual
ANEXO 11	Planificação Trimestral - 2
ANEXO 12	Planificação Trimestral - 3
ANEXO 13	Avaliação - Planificação Trimestral - 2
ANEXO 14	Análise de conteúdo observação naturalista 1 – Aluno 1
ANEXO 15	Análise de conteúdo observação naturalista 2 – Aluno 1
ANEXO 16	Análise de conteúdo observação naturalista 3 – Aluno 1
ANEXO 17	Análise de conteúdo observação naturalista 1– Aluno 2
ANEXO 18	Análise de conteúdo observação naturalista 2 – Aluno 2
ANEXO 19	Análise de conteúdo observação naturalista 3 – Aluno 2
ANEXO 20	Análise de conteúdo observação naturalista 1– Aluno 3
ANEXO 21	Análise de conteúdo observação naturalista 2 – Aluno 3
ANEXO 22	Análise de conteúdo observação naturalista 3 – Aluno 3
ANEXO 23	Análise de conteúdo observação naturalista 1 – Aluno 4
ANEXO 24	Análise de conteúdo observação naturalista 2 – Aluno 4
ANEXO 25	Análise de conteúdo observação naturalista 3 – Aluno 4

ANEXO 26	Objetivos propostos a trabalhar nas Atividades de Enriquecimento Curricular
ANEXO 27	Grelha de avaliação para o encarregado de educação

## **ÍNDICE DE APÊNDICES**

APÊNDICE 1	Critérios de diagnóstico para perturbação autística segundo a DSM-IV-TR
APÊNDICE 2	Critérios de diagnóstico para autismo infantil segundo o ICD-10-R
APÊNDICE 3	CARS – Aluno 1
APÊNDICE 4	CARS – Aluno 2
APÊNDICE 5	CARS – Aluno 3
APÊNDICE 6	CARS – Aluno 4
APÊNDICE 7	Grade de registo de observação de situação de aula 1 – Aluno 1
APÊNDICE 8	Grade de registo de observação de situação de aula 2 – Aluno 1
APÊNDICE 9	Grade de registo de observação de situação de recreio 3 – Aluno 1
APÊNDICE 10	Grade de registo de observação de situação de aula 1 – Aluno 2
APÊNDICE 11	Grade de registo de observação de situação de aula 2 – Aluno 2
APÊNDICE 12	Grade de registo de observação de situação de recreio 3 – Aluno 2
APÊNDICE 13	Grade de registo de observação de situação de aula 1 – Aluno 3
APÊNDICE 14	Grade de registo de observação de situação de aula 2 – Aluno 3
APÊNDICE 15	Grade de registo de observação de situação de recreio 3 – Aluno 3
APÊNDICE 16	Grade de registo de observação de situação de aula 1 – Aluno 4

APÊNDICE 17 Grade de registo de observação de situação de aula 2 –  
Aluno 4

APÊNDICE 18 Grade de registo de observação de situação de recreio 3 –  
Aluno 4



## INTRODUÇÃO

Este relatório profissional é o trabalho final do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Licenciatura Pré-Bolonha) da Escola Superior de Educação João de Deus e corresponde à reflexão pessoal sobre as práticas conducentes à implementação da Escola Inclusiva, a partir da identificação de uma situação concreta. Foi elaborado com a finalidade de responder à pergunta: Pode uma Unidade de Ensino Estruturado, numa escola do 1.º ciclo, ser facilitadora para a inclusão de alunos com Perturbação Autística que a frequentam?

Com este relatório centrado na investigação-ação procurámos que a Unidade de Ensino Estruturado conseguisse responder à diversidade, concretamente a alunos com Perturbação Autística. Foi, também, um contributo para que a Educação Inclusiva seja verdadeiramente inclusiva.

Hoje em dia, algumas Escolas já integram a rede do Ministério da Educação e Ciência com Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Crianças com Perturbações do Espectro do Autismo. Assim, este desafio escolar e social representa mudanças na organização da Escola, capazes de inverter a rejeição dos alunos com deficiência, através de estratégias geradoras de mudanças.

As Perturbações do Espectro do Autismo incluem um grupo de perturbações com manifestações clínicas muito variadas, mas todas têm como denominador comum na sua origem uma disfunção no desenvolvimento do sistema nervoso central, que compromete áreas muito importantes como a socialização, a comunicação e o comportamento.

Um dos principais desafios da “Escola para Todos”, consiste na capacidade de conseguir que todos os alunos, independentemente das suas características ou deficiências, atinjam sucesso nas suas aprendizagens.

Assim, o crescente número de crianças diagnosticadas com Perturbações do Espectro do Autismo reforça a necessidade da Escola procurar conhecimento, estratégias de apoio e de intervenção, ajudando todos os que lidam com esta patologia, na participação da criança com autismo na comunidade e na sociedade.

Considera-se pertinente destacar a importância que a Escola, inclusiva e socialmente democrática, pode ter no contexto das sociedades contemporâneas.

Na Escola é onde se deve realizar a socialização e a inclusão de todos, mais que um simples contexto de aprendizagens, abrangendo tanto as “crianças com deficiências ou sobredotadas, como as crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Declaração de Salamanca, 1994).

Com as Unidades de Ensino Estruturado, pretendeu-se criar um ambiente mais previsível, acessível e mais propício à comunicação, à interação e à aprendizagem por parte dos alunos com autismo, com objetivo de melhorar a sua qualidade de vida “ aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão na sociedade”. (DGIDC. 2008, p.5).

O trabalho de intervenção decorreu da Unidade de Ensino Estruturado para o exterior. Como refere Faure (1972, cit. por Vieira & Pereira, 1996, p. 18), todo o ser humano é educável. Vem ao mundo com um lote de potencialidades que tanto podem abortar como tornar forma em função das circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis onde o indivíduo é chamado a evoluir. É, portanto, por essência educável.

Conscientes que todos os alunos que frequentavam a Unidade de Ensino Estruturado apresentam um elevado grau de incapacidade, procurámos nortear a nossa intervenção neste aspeto, criando condições para o desenvolvimento.

Este relatório profissional visa, ainda, refletir sobre a importância de uma Unidade como facilitadora para a inclusão dos alunos que a frequentam.

Assim, pretendemos perceber quais as estratégias utilizadas e benéficas no processo educativo dos alunos. Apresentamos as evoluções, os retrocessos e as principais dificuldades sentidas.

A questão de partida formulada favoreceu a definição dos objetivos específicos para a elaboração do relatório, a saber: ter um conhecimento mais aprofundado sobre as Perturbações do Espectro do Autismo, enumerar as estratégias educativas utilizadas e facilitadoras da inclusão, identificar as dificuldades registadas no 1.º período letivo. (avaliação diagnóstica), registar as evoluções registadas no 2.º e 3.º período letivos e analisar, individualmente, o comportamento do grupo-alvo em estudo.

No primeiro capítulo do relatório, designado por Enquadramento Teórico, fizemos a revisão bibliográfica sobre: Educação Inclusiva, Perturbação do Espectro do Autismo, Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação e PECS - Picture Exchange Communication System.

No segundo capítulo, designado por Metodologia, começamos por caracterizar o relatório, definir a problemática em estudo através da pergunta de partida, assim como o objetivo geral e específico, as técnicas e instrumentos de dados a utilizar e os procedimentos para a sua análise, a caracterização da população-alvo em estudo e por último a intervenção a realizar.

No terceiro capítulo, denominado por população em estudo, fizemos a caracterização dos alunos que frequentam a Unidade.

No quarto capítulo, denominado por apresentação dos dados recolhidos, foram apresentados os dados recolhidos através das observações naturalistas realizadas para cada um dos alunos. Seguidamente, foi feita a análise e interpretação dos resultados obtidos pelos alunos nos diferentes contextos. Numa primeira fase, permitiu-nos perceber que a Unidade de Ensino Estruturado é facilitadora de inclusão da população que a frequenta.

Depois, foram apresentadas as evoluções dos alunos nos diferentes contextos em que se movimentam, assim como a avaliação global da intervenção.

Por último, fazemos a reflexão final, descrevendo como correu todo o processo, enunciando as principais limitações do estudo e apresentando três linhas futuras para outras investigações.

## **CAPÍTULO 1- Enquadramento Teórico**

### **1.1.- EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

#### **1.1.1. Inclusão e escola inclusiva**

A expressão “Escolas Inclusivas” é consagrada na Declaração de Salamanca (1994), para substanciar uma nova perspetiva de atendimento a todas as crianças, sobretudo as que têm Necessidades Educativas Especiais, numa escola onde todos os alunos devem aprender em conjunto independentemente das suas diferenças (UNESCO, 1994)

*(...) as escolas devem-se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. (...) a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. (pág. 4)*

Segundo a mesma Declaração, no âmbito da perspetiva inclusiva, as escolas regulares são: “Os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo”.

O conceito de Escola Inclusiva, tendo em conta a Declaração dos Direitos de Homem de 1948 e a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, tem vindo a afirmar-se com o grande objetivo de receber as crianças e jovens, confirmando o direito à educação de todos os indivíduos. Em Portugal pode ser constatado na legislação atual sobre a inclusão de crianças e jovens, a importância de “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, 2008). Porém, a implementação destas e outras orientações não tem sido fácil, a par da limitação de provas no que respeita aos progressos nesta área, quer em Portugal, quer nos restantes países (Ainscow, 1998).

De acordo com as Orientações para a inclusão publicadas pela UNESCO (2005), a *Educação para Todos*, significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma

educação básica de qualidade. Isto é, “criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protetor. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo para melhorar a qualidade e desenvolver o acesso às suas escolas”. (p.7).

Quando nos referimos a inclusão estamos a falar: 1) da capacidade de acolher a diversidade; 2) da interação com todos os alunos, não rotulando nem excluindo; 3) do cuidado que a escola deve ter para que os alunos não se sintam excluídos; 4) do direito ao acesso à educação, adotando medidas para determinados alunos, sem os excluir (UNESCO, 2005).

Para que possamos falar verdadeiramente de educação para todos devemos ter como objetivo ajudar os professores a organizar salas de aula, de forma a assegurar a aprendizagem de todos os seus alunos, assim como, reestruturar as escolas, de forma a apoiar os professores neste esforço. (Ainscow,1998).

Para Clark (1995), citado por Porter (1997,p.13) “assistimos a um movimento que visa a educação inclusiva, cujo objetivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças”.

Já para Leitão (2006, p.125), inclusão é ainda hoje um conceito indefinido, impreciso e ambíguo. Para o autor, para que exista realmente inclusão têm de se criar oportunidades, proporcionar a todos de igual forma, independentemente das suas diferenças, as melhores práticas e condições sociais e educativas de aprendizagem, como membros de pleno direito e necessários ao bom funcionamento da comunidade educativa.

A UNESCO (2005), realça que a inclusão é colocar ênfase em grupos de alunos que podem estar em risco de marginalização e exclusão e/ou que apresentam dificuldades de acederem ao currículo. Numa escola inclusiva é onde todas as crianças e jovens têm o seu lugar, onde não há queixas das diferenças e todos se tratam por igual, quer existam diferenças mais marcadamente físicas, psicológicas ou sociais.

Uma questão que pode ser colocada é se as escolas públicas estão equipadas e preparadas para responder de uma forma eficaz às necessidades educativas dessas crianças, isto é, se são capazes de implementar medidas educativas inclusivas.

Para Correia (2003), o significado de uma escola inclusiva altera o papel de todos os profissionais de educação, uma vez que se torna necessário disponibilizar recursos necessários para responder de forma eficaz e com qualidade às necessidades educativas dos alunos e desenvolver competências que se traduzam numa atitude positiva em relação à inclusão.

Para Carvalho (2007,p.21) independentemente da limitação dos alunos ou tipo e grau de deficiência a educação adequada e de qualidade é na escola comum, isto é, “na escola que o aluno frequentaria se não tivesse deficiência”.

Boatwright (1993, citado por Correia, 1997, p.33), diz que “inclusão significa atender o aluno com necessidades educativas especiais, incluindo o que tenha NEE severas, na classe regular, com o apoio dos serviços de educação especial”. Deste modo, defende que a implementação da inclusão motiva mudanças muito significativas nas escolas, e que a modalidade adotada deve ser a mais eficaz no processo educativo do aluno, com diferentes respostas que vão ao encontro tanto dos interesses das famílias como da criança.

Segundo Correia (1999, p.34) a escola deve proporcionar um ensino de qualidade a todas as crianças, isto é, “o princípio da inclusão apela assim, para uma Escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal – de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada orientada para a maximização do seu potencial”.

Também para Correia (1999), numa perspetiva inclusiva, a escola tem aqui também um papel na inclusão educativa e social devendo proporcionar uma educação para todos, baseada nas suas necessidades, devendo existir uma interligação entre todos os envolvidos, o que compromete uma responsabilização do meio envolvente pela resposta adequada a dar a cada um, nomeadamente através de prestação de serviços educacionais, psicológicos, terapêuticos, sociais e clínicos para promover o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, defendendo a igualdade de oportunidades a todos os alunos, mas em especial aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Deste modo, a criança é vista como um todo, devendo ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade num ambiente facilitador.

O mesmo autor (1999) defende que a inclusão deve sempre respeitar as características individuais e as suas necessidades específicas. Assim, ao serem incluídos na classe regular devem receber os apoios adaptados e adequados por parte dos serviços educativos, tendo em consideração tarefas que desenvolvam atitudes positivas perante a diversidade simultaneamente que se prepara a vida na comunidade, por que só assim se propicia efetivamente a igualdade de oportunidades, quando se compensam as diferenças num procedimento diferenciado.

Na Conferência Internacional Educação Inclusiva, Porter (2009) refere que para tornarmos as nossas escolas mais Inclusivas:

- 1 – Necessitamos de fazer um plano para a mudança e transição e assumir que isto levará entre 3 e 5 anos para ser feito convenientemente;*
- 2 – O staff escolar tem de saber como tornar eficaz a sua escola e as suas salas de aula para uma população diversificada de alunos e, portanto, é necessário*

*investir na formação dos professores e diretores de escola, bem como na formação de novos professores;*

*3 – Compreender que os professores necessitam de apoio para aceitar e encarar este desafio, precisamos de trabalhar com eles e com as suas associações para desenvolver os apoios de que eles necessitam;*

*4 – Necessitamos de começar por criar modelos positivos de sucesso – salas de aula, escolas e comunidades que fazem um bom trabalho e podem partilhar o seu sucesso e estratégias com os seus vizinhos;*

*5 – Necessitamos de identificar um quadro de líderes e de inovadores a todos os níveis e de os apoiar na construção de redes de trabalho onde possam produzir e partilhar conhecimentos únicos com as suas comunidades;*

*6 – Necessitamos de identificar e partilhar as “melhores práticas”, a partir da investigação e do conhecimento que já existem e que podem ser enriquecidos e ampliados através das experiências locais;*

*7 – Necessitamos de compreender que a inovação e a mudança que farão a diferença necessitam de recursos.*

Segundo Correia (2003), os principais responsáveis e “gestores” da educação em Portugal, provavelmente ainda não entenderam o verdadeiro significado do conceito inclusão: que todas as crianças possam aprender juntas. Porter (1997) defende que os professores devem acreditar que os alunos com Necessidades Educativas Especiais serão capazes de aprender neste contexto.

### **1.1.2. A inclusão de alunos com autismo**

Em algumas escolas, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, foram criadas Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, consideradas como uma modalidade específica de educação. Estas Unidades têm como finalidade criarem uma resposta educativa especializada desenvolvida e organizada de acordo com o grau de severidade, nível desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e idade dos alunos, como adiante irá ser desenvolvido.

Para Mota, Carvalho & Onofre, 2003, as crianças com Autismo revelam dificuldades de aprendizagem muito específicas uma vez que apresentam alterações qualitativas das interações sociais, da comunicação não-verbal e verbal tanto recetiva como expressiva, perturbações do comportamento e grande redução da capacidade de imaginação. Se forem utilizados métodos educacionais específicos que reconheçam e procurem compensar estas dificuldades, ao criar ambientes estruturados que aumentam as suas capacidades funcionais e a redução das suas limitações e comportamentos desadequados, as crianças com Perturbações do Espectro do Autismo aprendem e apresentam uma melhoria significativa. A partir da década de 70, a educação passou a ser o melhor tratamento, uma vez que ao começar a utilizar métodos de ensino baseados em técnicas de modificação do comportamento considerados eficazes, passou a ser reconhecido como a melhor maneira

de melhorar a qualidade de vida das crianças com Perturbações do Espectro do Autismo e de as aproximar do mundo das outras pessoas. (Garcia & Rodriguez, 1997).

Assim, perante uma inclusão adequada, também nas crianças com autismo, mesmo que apresentem deficiências cognitivas acentuadas e dificuldades em relação aos conteúdos do currículo da educação comum, podem beneficiar das experiências sociais, importantes no autismo. O objetivo de aprendizagens elementares, possibilita tornarem-se mais autónomas e independentes. À medida que esses conteúdos vão sendo desenvolvidos e aprendidos, torna-se possível a aprendizagem de outros conteúdos como da alfabetização e da matemática. (Zimer, 2003)

## **1.2.- PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

### **1.2.1. Perspetiva histórica**

Leo Kanner, pedopsiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos da América, em 1943, pela primeira vez, identificou cientificamente um síndrome a que chamou autismo (Marques, 2000). Kanner descreveu 11 casos daquilo a que chamou “transtornos autísticos do contacto afectivo” (Bordin, 2005; Klim, 2006). As crianças descritas por Kanner apresentavam um número de comportamentos peculiares, destacando como o fator observado mais comum a falta de interesse nas pessoas que as rodeavam, a que designou a perturbação de “autismo infantil precoce”, (Siegel, 2008). Caracterizou-os como possuindo uma “incapacidade em relacionar-se de formas usuais com as pessoas, desde o início da vida”. (Klin, 2006).

Hans Asperger, pediatra austríaco, um ano mais tarde, 1944, descrevia um grupo de crianças com características muito semelhantes às de Kanner, chamando também autismo ao síndrome. (Mello, 2003).

Segundo (Marques, 2000), existiam três áreas de divergência entre eles, nomeadamente as capacidades linguísticas, as capacidades motoras e de coordenação e as capacidades de aprendizagem.

Kanner referia no seu estudo que a maioria dos casos não falavam e as restantes não usavam a linguagem para comunicar. Referiu comportamentos desajeitados apenas num caso e que geralmente apresentavam uma excelente capacidade de coordenação dos músculos finos. Defendia que tinham capacidades de aprendizagem através de rotinas e mecanizações. Já Asperger, nos seus estudos, referia que em todos os casos falavam fluentemente, nas tarefas motoras e de motricidade fina como a escrita e o desenho,



descreveu-os como pouco aptos. Defendia que aprendiam mais facilmente se produzissem espontaneamente, chegando mesmo a dizer que seriam “pensadores abstratos”.

Trabalhando em locais diferentes, Kanner e Asperger, identificaram um conjunto idêntico de comportamentos comuns e aparentemente característicos de algumas crianças. Mesmo não se conhecendo, acabaram por traçar um perfil idêntico, atribuindo a mesma designação à perturbação em estudo: Autismo (Pereira, 1996).

Assim sendo, hoje em dia atribui-se a identificação do Autismo a Kanner e a Asperger (Mello, 2003).

Para Pereira (1996), o que é importante destacar é que ambos os autores apontaram uma “perturbação do contacto” de natureza sócio-afetiva, uma vez que ambos realçaram aspetos particulares e dificuldades nos desenvolvimentos e adaptações sociais e ambos prestaram uma atenção especial aos movimentos repetitivos e a aspetos, por vezes surpreendentes, do funcionamento e desempenho intelectual ou cognitivo.

Desde as primeiras descrições, outros estudos foram assumindo importância quer na descrição quer na caracterização desta perturbação. Mesmo tendo sido desenvolvidos por vários especialistas um grande número de estudos e testes para os diferentes comportamentos, como por exemplo os de perceção sensorial, os motores, os de memorização, os verbais, os de leitura, os de escrita, entre outros, ainda hoje em dia são insuficientes para conseguir uma interpretação imediata e satisfatória dos processos implicados na Perturbação do Espectro do Autismo (Frith, 1989, Pereira, 1996). Contudo, todas as informações são valiosíssimas para o conhecimento e aprofundamento do autismo.

### **1.2.2. Tríade de Lorna Wing**

Na década de 70, Lorna Wing realizou um estudo epidemiológico que permitiu concluir que todas as crianças diagnosticadas com Autismo apresentavam uma tríade de características muito específicas, que se agrupavam nos seguintes sintomas:

- Uma limitação extrema na capacidade da criança participar em situações que exigem um certo convívio social ou “interação social” mútua;
- Uma forte diminuição da capacidade da criança participar em convívios sociais que incentivem a utilização da expressão livre da Comunicação tanto recetiva como expressiva;
- Uma redução do poder de utilização da capacidade imaginativa e da fantasia da criança, fazendo com que ela adquira um limitado repertório comportamental. Isto quer dizer que a criança tem dificuldade de fantasiar e que o seu comportamento se torna muito repetitivo e estereotipado.

A estes três sintomas deu-se o nome de “Tríade de Lorna Wing” (Wing, 1996 cit. por Marques, 2000).

Segundo Pereira (1998) e Mello (2003), referem que os três aspetos essenciais da Tríade de Lorna Wing são uma dificuldade ao nível da interação social com os outros, ao nível da comunicação verbal e não verbal e por último ao nível das atividades lúdicas e imaginativas.

A “Tríade de Lorna Wing”, passou a ser reconhecida e utilizada por todos os profissionais que trabalham nesta área e define o que é comum a todas as perturbações ligadas ao autismo.

Jordam (2000), refere que:

“É esta tríade que define o que é comum a todas elas, constituindo em dificuldades em três áreas do desenvolvimento mas nenhuma dessas áreas, isoladamente e por si só, se pode assumir como reveladora de “autismo”. É a tríade, no seu conjunto, que indica se a criança estará, ou não, a seguir um padrão de desenvolvimento anómalo e, no caso de se registar uma deficiência numa das áreas apenas, ela poderá radicar numa causa completamente diferente.” (pág. 12)

A Perturbação do Espectro do Autismo, hoje em dia é considerada uma Perturbação Global do Desenvolvimento, em que estão presentes os três sintomas descritos anteriormente. Para que seja possível considerar-se no diagnóstico, devem estar presentes desde o nascimento até aproximadamente aos 36 meses, persistindo e evoluindo de modos diferentes ao longo da vida.

### **1.2.3. Definição**

Em termos etimológicos a palavra “Autismo” deriva do grego “autos” que significa “próprio”, sendo esta uma das características a destacar nestes indivíduos, isto é, têm uma maior tendência para se fecharem no seu próprio mundo (Pereira, 1998). Em sentido mais amplo, citando Marques (2000), pode significar uma “condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio”.

Frith (1989) definiu o autismo como uma perturbação pervasiva do desenvolvimento que afeta qualitativamente as interações sociais recíprocas, a comunicação verbal e não verbal, a capacidade imaginativa e expressa-se através de um repertório restrito de atividades e interesses.

Esta deficiência grave e crónica compromete o desenvolvimento normal da criança e manifesta-se antes dos 3 anos de idade. Estas crianças revelam reações anormais a sensações diversas como ouvir, ver, tocar, sentir, equilibrar e degustar. Relacionam-se com as pessoas, objetos e eventos de maneira pouco comum, levando a crer que haja um

comprometimento orgânico do sistema nervoso central a diversos níveis (Gauderer, 1992, cit. por Negrine & Machado, 1999)

Na definição de Autismo, também a Autism-Europe (2000, cit. por Federação Portuguesa de Autismo), menciona que “ as perturbações incluídas no espectro do autismo são perturbações neuropsiquiátricas que apresentam uma grande variedade de expressões clínicas e resultam de disfunções do desenvolvimento do sistema nervoso central multifactoriais”.

De acordo com a classificação do DSM – IV (cit. Marques, 2000), Manual de Diagnóstico psicopatológico aceite pela comunidade científica, acrescenta outras perturbações associadas, nomeadamente: a hiperatividade, restrições ao nível da capacidade de atenção, impulsividade, agressividade, comportamentos de auto e hetero agressão, birras frequentes, instabilidade ao nível do afeto e do humor, entre outros.

Atualmente, segundo a DSM-IV-TR (Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais), o autismo está classificado como uma perturbação global do desenvolvimento, que compreende as condições que estão relacionadas com o desvio e atraso no desenvolvimento das capacidades sociais, capacidades comunicativas e capacidades cognitivas. Vários fatores etiológicos estiveram na génese da designação de Perturbação do Espectro do Autismo, uma vez que assume uma natureza dimensional estando interligadas as diferentes características, nomeadamente a multiplicidade de comportamentos, assim como os diferentes graus de comprometimento das referidas características.

Assim, Perturbação do Espectro do Autismo é a denominação utilizada para descrever um conjunto de sintomas e características evolutivas, que engloba uma variedade de expressões clínicas com vários níveis de gravidade. As manifestações desta perturbação variam muito em função do nível de desenvolvimento e da idade cronológica da criança e resultam de disfunções multifatoriais no desenvolvimento do sistema nervoso central. (APPDA-Setúbal, 2012).

#### **1.2.4. Etiologia**

Garcia e Rodriguez (1997), referem dois grupos de teorias que tentam explicar o autismo, das quais se distinguem as teorias psicogénicas e as teorias biológicas.

Pereira (1996) diz que desde a primeira definição por Kanner em 1943, que as causas que explicam o autismo têm sido procuradas, mas que este tema tem sido largamente discutido, uma vez que existem aspetos de natureza psicológica e biológica.

As Teorias psicogenéticas defendem que a criança autista aquando do nascimento não tem a fatores familiares desfavoráveis.

Hoje em dia, estas teorias são defendidas por muito poucos autores, uma vez que não têm uma base que as apoie. (Garcia e Rodriguez, 1997)

Bettelheim (1967, cit. por Marques, 2000), pai da teoria “mães frigorífico”, defendia a ideia de que as crianças se tornavam autistas face a um ambiente despromovido de afetos por parte das mães.

Para Marques (2000), Kanner foi um dos defensores desta teoria, uma vez que defendeu que as perturbações na criança com autismo eram o reflexo do perfeccionismo, rigidez e frieza dos pais.

Segundo Kanner (1943, cit por Ozonoff et al, 2003), as crianças autistas nasciam com “uma incapacidade inata para estabelecer os contactos habituais biológicos e afectivos com as outras pessoas”. Para estes autores a causa mais provável era o acompanhamento inadequado dos pais, chegando a afirmar que eram “emocionalmente frios”.

Eisenberg (1956, cit. por Marques, 2000), discípulo de Kanner, defendia que o autismo era uma reação à relação parental. Isto é, os comportamentos da criança eram uma resposta ao tratamento mecânico e frio que recebia dos pais.

Mais tarde Kanner colocou a hipótese do autismo ter origem genética, após estas teorias não serem comprovadas.

Pereira (1998), afirma que estamos perante uma teoria relacional e não de origem orgânica, uma vez que a criança tem uma “inteligência biológica normal, mas impedida de se desenvolver dentro da criança com autismo”.

As Teorias Biológicas defendem que na maioria dos casos o autismo não tem uma causa fisiológica patente, mas também não há ainda a certeza se é causado por um agente etiológico ou à combinação de vários. Na origem do autismo, aceita-se que o défice cognitivo tem um papel crucial. (Garcia & Rodriguez, 1997)

Hoje em dia, é inconcebível e infundado, apontar os pais como geradores das perturbações autísticas, uma vez que eles são imprescindíveis na intervenção. Citando (Ozonoff, et al, 2003, p.41), “É agora perfeitamente claro que o autismo é uma perturbação biológica e não é causado por deficiências do comportamento educativo dos pais ou por outros factores sociais”. Referem também, que como não é ainda conhecida a forma como o desenvolvimento cognitivo é afetado com esta perturbação, podendo não ser uma perturbação exclusivamente genética, mas que outros aspetos podem influenciar o desenvolvimento e severidade.

Segundo (Ozonoff et al, 2003, p.133), referem que “ o autismo é um síndrome neurológico com manifestações predominantemente comportamentais”, e que “ o estudo de

doentes com perturbações do espectro do autismo que mostram desvios do normal relativamente ao volume do hipocampo e amígdala, cerebelo, tronco cerebral e neocortex, especialmente nos lobos frontal e temporal”.

Mello (2003), diz que o autismo provavelmente tem origem genética, originando deficiência em alguma parte do cérebro, embora ainda não se tenha chegado a nenhuma conclusão. Refere ainda, que problemas relacionados com a gestação ou parto possam estar também na origem.

Estima-se que 5-8% dos casos de Perturbações do Espectro do Autismo possam existir em famílias onde já houve esse diagnóstico. A incidência em irmãos gémeos homozigóticos também é muito alta, cerca de 60-90%, o que aponta para uma causa genética. (APPDA-Setúbal, 2012).

Garcia e Rodriguez (1997), referem de entre as teorias biológicas destacam-se: “teorias genéticas (síndrome X-frágil); anomalias bioquímicas (esclerose tuberculosa, fenilcetonúria não tratada); de tipo infeccioso (rubéola, encefalite); Teoria da disfunção cerebral do hemisfério esquerdo e Teorias Imunológicas”.

A teoria hoje defendida por vários autores é que o autismo é uma alteração do neurodesenvolvimento com uma causa biológica.

#### **1.2.5. Os três grandes grupos de perturbações existentes no Autismo**

Segundo Garcia e Rodriguez (1997), os indivíduos com autismo apresentam três grandes grupos de perturbações, sendo elas ao nível social, da linguagem e comunicação, pensamento e comportamento.

Ao nível da interação/domínio social a criança com autismo apresenta dificuldades em estabelecer relações sociais com as pessoas que a rodeiam. Por regra são crianças que não reagem á voz humana, não solicitam afetos e consolo dos pais e têm pouca expressão facial, corporal, visual e gestual. (Garcia e Rodriguez, 1997)

Wing (1982, cit. por Garcia e Rodriguez, 1997) refere dois tipos de crianças autistas, as que são essencialmente calmas e não manifestam qualquer tipo de interação e as que choram incansavelmente e são impossíveis de se acalmar. Contudo estes apresentam desde muito cedo falta de interesse e uso das relações sociais.

Para Rutter (1987, cit. por Garcia e Rodriguez, 1997, p.252) as dificuldades de interação manifestam-se de diversas formas:

- Apreciação inadequada de sinais sócio emocionais
- Falta de resposta às atitudes afetivas de outras pessoas
- Falta de maleabilidade de comportamento de acordo com o contexto social

- Fraca utilização dos sinais sociais, assim como fraca integração dos comportamentos sócio afetivos
- Ausência de reciprocidade afetiva.

Quanto a Kanner e Asperger, nas últimas descrições, ambos ficaram impressionados com a limitação na capacidade de interagir socialmente manifestada por estes indivíduos. Porém, existiam casos em que a interação era mesmo impossível, havia outros em que a interação estava presente mas não existia reciprocidade ou não era totalmente entendida (Jordan, 2000).

Ao nível da linguagem e comunicação, as crianças autistas apresentam dificuldades na compreensão e uso da linguagem como meio de comunicação social, contribuindo para o déficit social. As dificuldades manifestam-se na compreensão e utilização das regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas (Garcia e Rodriguez, 1997).

Para os mesmos autores (1997) existem crianças que conseguem comunicar, mas que apresentam alguns problemas ao nível da fala, designadamente alterações no timbre, ênfase, velocidade, ritmo e entoação; ecolalias imediatas ou retardadas; falta de iniciativa para iniciar ou manter um discurso; uso do “tu” em vez do “eu”; falta de expressão emocional, linguagem formal, ausência de fantasia e imaginação, uso abusivo ou pouco frequente de imperativos.

Existem crianças que nunca chegam a adquirir os mecanismos da linguagem falada e que nem mesmo com outras formas alternativas de comunicação os conseguem compensar. Se existir uma evolução na compreensão e uso da linguagem, o déficit social poderá ser minorado e a criança tornar-se mais sociável.

Os problemas de comunicação surgem cedo. Por exemplo, a criança não é capaz de pedir um objeto apontando-o com o dedo. Raramente chega a partilhar interesses com os outros, isto é, não existe iniciativa na interação social, podendo dizer-se que estabelece um tipo de linguagem não produtiva (Jordan, 2000).

Jordan (2000), diz-nos que é necessário ajudar a desenvolver canais de comunicação seja eles quais forem, mais ou menos universais, para que a criança e para quem a rodeia, poder criar a possibilidade de interação social, diminuindo assim o “peso” da tríade de Wing, isto é, evitar canais de comunicação incompreensíveis que podem originar danos físicos graves, quando aparece a auto e a hétero agressividade.

Ao nível da cognição e do comportamento, as crianças autistas apresentam dificuldades no pensamento e no comportamento, assim como uma fraca imaginação social. Manifestam comportamentos repetitivos e obsessivos, dependência de rotinas, atraso intelectual e ausência de jogo imaginativo (Garcia e Rodriguez, 1997).

Para Rutter (1974, cit. por Garcia e Rodriguez, 1997), o atraso cognitivo nas crianças com autismo não é global, contudo existem funções cognitivas alteradas:

- *Défices de abstração, sequencialização e compreensão de regras;*
- *Dificuldades na compreensão da linguagem falada e utilização do gesto;*
- Déficit na transferência de uma atividade sensorial para outra.
- Dificuldades para compreender um determinado estímulo multissensorial, pelo que, perante um estímulo complexo, respondem apenas a um aspeto desse estímulo (superseletividade de estímulos), isto arrasta as grandes dificuldades nas aprendizagens em geral;
- Dificuldade em processar e elaborar sequências temporais
- Dificuldade para perceber as contingências dos seus comportamentos e dos comportamentos dos outros. (pág. 253)

As dificuldades de flexibilidade de pensamento e da aprendizagem têm efeitos fundamentais no que concerne à educação, uma vez que estas crianças têm um estilo diferente de pensar e de compreender. Os métodos rígidos podem proporcionar um maior controlo do comportamento da criança e uma forma de aquisição de competências aparentemente mais rápida (Jordan, 2000).

#### **1.2.6. Principais características nas Perturbações do Espectro do Autismo**

As principais características que distinguem as pessoas com autismo de todas as outras são basicamente do foro da comunicação, da interação social, do jogo simbólico e do reportório de interesses (Rapin, 1994; Fegermen, 1994, cit. por Marques, 2000)

As pessoas com Perturbações do Espectro do Autismo podem apresentar algumas das seguintes características segundo (Garcia & Rodriguez, 1997):

“- Dificuldade em decodificar expressões ou emoções em si ou no outro; Interesses repetitivos e estereotipados; Rituais compulsivos; Resistência à mudança; Dificuldade em expressar as suas necessidades; Associação inadequada e excessiva a objetos; Maneirismos motores estereotipados e repetitivos; Alheamento; Hiperatividade ou extrema passividade; Comportamentos auto e heteroagressivos; Choros e risos sem fundamento aparente; Necessidade de autoestimular-se; Sem linguagem falada, Ecolália; Discurso na 2.<sup>a</sup> ou na 3.<sup>a</sup> pessoa; Linguagem idiossincrática (significado próprio); Linguagem rebuscada; Hiper e hipo reatividade e Reatividade flutuante.”

De acordo com a APA - Associação Americana de Psiquiatria, são apontadas várias características específicas do autismo que originaram os critérios de diagnóstico descritos para as PEA no DSM-IV-TR. No domínio social, os sintomas incluem um défice acentuado no uso da linguagem não verbal (contacto ocular e expressões faciais), défice nos reguladores de interação social, incapacidade para resolver conflitos com pares adequados à sua idade, reduzido interesse na partilha com o outro e limitada reciprocidade emocional.

Na área da comunicação verifica-se um acentuado défice ou mesmo ausência de linguagem oral, dificuldades em manter uma conversação, linguagem idiossincrática ou repetitiva com ecolália e dificuldades ao nível da pragmática. Quanto aos seus comportamentos e interesses, estes são reduzidos e estereotipados, preocupando-se com partes ou qualidades de objetos (não dando importância à sua funcionalidade). Também é evidente a adesão a rotinas.

### 1.2.7. Quadro Clínico

As características do comportamento variam muito de indivíduo para indivíduo e também no mesmo indivíduo, ao longo do tempo. Alguns dos sintomas podem ser mais vinculados e intensos numa idade e podem sofrer alterações na sua natureza e gravidade.

Podem ser verificados na expressão comportamental, verificando-se também uma grande diversidade na capacidade cognitiva, que pode variar desde atraso profundo, mediana ou inteligência superior. Investigações recentes mostram que muitos têm capacidade intelectual dentro da média, ao contrário daquilo que se pensava que a maioria tinha deficiência intelectual grave. Quadro 1

As dificuldades ao nível da interação social podem ser visíveis logo no primeiro ano de vida. As dificuldades ao nível da linguagem evidenciam-se a partir dos 24 meses e os comportamentos estereotipados aparecem mais tardiamente. (APPDA-Setúbal, 2012).

QUADRO CLINICO		
Fatores compensadores para o desenvolvimento	Diversidade de causas etiológicas orgânicas	Fatores agravantes e de risco para o desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Q.I. alto</li> <li>- Ambiente de suporte</li> <li>- Temperamento afável</li> <li>- Proficiência da linguagem</li> <li>- Idade</li> <li>- Intervenção Precoce</li> <li>- Intervenção aplicada</li> <li>- Outros fatores desconhecidos</li> </ul>	(atuando simples ou em combinação com fatores compensadores e/ou agravantes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Q.I. baixo.</li> <li>- Ambiente adverso</li> <li>- Perturbações psiquiátricas</li> <li>- Ausência de linguagem</li> <li>- Patologia neurológica associada</li> <li>- Ausência de intervenção</li> <li>- - Outros fatores desconhecidos</li> </ul>



Quadro 1 - O quadro apresentado na página anterior foi adaptado do (Manual Descrição do Autismo, obra original da International Association Autism-Europe, tradução da APPDA- Lisboa, 2000)

#### **1.2.8. Sistemas Internacionais de Classificação e diagnóstico**

Para Pereira (1998), o autismo pode ser identificado a partir de uma classificação, tal como acontece com as doenças físicas. Esta classificação permite planear um percurso de desenvolvimento e recomendar um tratamento mais adequado. O autor refere que uma vez identificada através de um instrumento de classificação esta patologia, temos que ter muito cuidado e não esquecer que cada caso é um caso, com um único conjunto de problemas. O mesmo autor (1998), refere que se utilizam três sistemas de classificação: Sistema de Classificação Estatístico, Sistemas de Classificação Médico e um Sistema de Classificação Comportamental.

O Sistema de Classificação Estatístico é relativamente fácil de aplicar uma vez que se fundamenta em checklists comportamentais, a partir da experiência empírica de professores e pais.

Segundo Mello (2003), a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais (DSM-IV), a Checklist for Autism in Toddlers (CHAT) e a CARS (Childhood Autism Rating Scale), são exemplos de checklist para o diagnóstico de Autismo.

O Sistema de Classificação Médico parte do princípio que o comportamento desajustado é causado por um problema orgânico. Este sistema tenta determinar quais os acontecimentos comportamentais, internos ou externos, responsáveis pelos comportamentos desajustados.

O Sistema de Classificação Comportamental permite delinear estratégias de tratamento individuais, uma vez que descreve o problema de cada um, através da observação e da medição precisa do comportamento, através de uma classificação em função da frequência, duração e intensidade.

Segundo (Pereira,1998), estes sistemas de classificação são necessários quer para a comunidade médica quer para a educacional, uma vez que ajudam quer no diagnóstico, quer no tipo de tratamento a aplicar, contudo são necessários esforços para evitar a rotulagem, podendo surgir perceções negativas face às capacidades da criança.

Riviere (1989, cit. por Garcia e Rodriguez, 1997), “o autismo constitui um modelo peculiar de doença de natureza fundamentalmente cultural, mas com todas as probabilidades de ter uma origem biológica”.

A Classificação segundo a DSM-IV-TR, a DSM-IV-TR (2002) é um manual de critérios de diagnóstico usado em psiquiatria. A Perturbação Autística, vulgarmente designada por Autismo, insere-se dentro do grande grupo das Perturbações do Espectro do Autismo (P.E.A.). Existem 5 diagnósticos específicos dentro das PEA ou Perturbações Globais de Desenvolvimento, designadamente a Perturbação Autística (Apêndice 1) a Perturbação de Asperger, a Perturbação de Rett, a Perturbação Desintegrativa da segunda infância e a Perturbação global de desenvolvimento sem outra especificação. (Ozonoff et al, 2003)

Ao analisarmos os Critérios Diagnóstico para a Perturbação Autística segundo a DSM-IV-TR podemos concluir que tem por base a Tríade de Lorna Wing.

A Classificação segundo a ICD-10, o ICD-10 (2006) é também um manual de diagnóstico para diagnosticar Perturbações do Espectro do Autismo, da Organização Mundial de Saúde, mas não é usado com tanta frequência que o DSM-IV-TR da Associação Americana de Psiquiatria. A Perturbação Autística (Apêndice 2) está incluída dentro das Perturbações Globais de Desenvolvimento.

Ao analisarmos os Critérios Diagnóstico para a Perturbação Autística segundo o ICD-10 podemos concluir que também tem por base a Tríade de Lorna Wing.

### **1.2.9. CARS – Childhood Autism Rating Scale**

Segundo Antunes (2009), existe um conjunto de provas que foram desenvolvidas nos E.U.A., como o ADI (Autism Diagnostic Interview), ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) e o CARS (Children Autism Rating Scale) que são auxiliares de um diagnóstico, que dependem essencialmente do julgamento clínico, mas que ajudam na sua confirmação.

Neste relatório utilizámos a CARS (Childhood Autism Rating Scale) da autoria de Schopler, Reichler e Renner (1998), que é provavelmente a escala mais usada em todo o mundo, sendo direcionada para crianças a partir dos 2 anos, e aplicada por observação. É uma Escala de Avaliação do Autismo que mede a intensidade e a frequência dos comportamentos associados a este espectro. É um instrumento de forte confiança psicométrica e propriedades de validade, mesmo com as variações da definição do autismo ao longo do tempo. (Telmo e Ajudaautismo, 2006)

Esta escala comportamental é composta por 15 itens (I - Relação com as pessoas; II - Imitação; III - Resposta emocional; IV - Movimentos do corpo; V - Utilização de objetos; VI - Adaptação à mudança; VII - Resposta visual; VIII - Resposta ao som; IX - Resposta ao paladar, olfato e tato; X - Medo e ansiedade; XI - Comunicação verbal; XII - Comunicação

não verbal; XIII - Nível de atividade, XIV - Nível de consistência da resposta intelectual; XV - Impressão global).

Após cada uma das áreas ser cotada obtemos através da cotação total qual a gravidade: Sem autismo, Autismo ligeiro/moderado e Autismo grave.

### **1.3.- UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO PARA ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DE ESPECTRO DO AUTISMO**

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Portugal criou condições para que todos os alunos, independentemente das suas características possam frequentar a escola regular. Deste modo, as escolas ou agrupamentos de escolas, iniciaram a possibilidade de criar recursos especializados destinados a responder a problemáticas mais complexas de alguns alunos, nomeadamente a alunos com perturbações do espectro do autismo, entre outras.

A criação das Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, foi enquadrada no documento legal acima referido, que previu a possibilidade das Escolas ou Agrupamentos de Escolas o solicitarem à então Direção Regional de Educação. As U.E.E. devem ser criadas em função da diferenciação pedagógica necessária na resposta educativa a proporcionar aos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, das necessidades locais e/ou regionais e alternativas de transporte, da existência de um espaço físico, e da garantia de continuidade no Agrupamento.

No sentido de dar uma resposta eficaz e adequada às necessidades de cada um dos alunos que integrarão cada Unidade, uma vez que necessitam de respostas educativas diferenciadas e tendo em atenção às características do trabalho a desenvolver, o número de alunos não deve ser superior a seis.

Assim, a gestão administrativa e pedagógica das Unidades de Ensino Estruturado é da competência dos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas, nomeadamente: “acompanhar a metodologia de intervenção desenvolvida nas UEE, assumindo opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno; garantir a adequação dos recursos humanos, materiais e espaços físicos às necessidades das crianças e jovens com PEA; garantir que sejam proporcionados aos alunos com PEA os apoios necessários; organizar e apoiar os processos de transição do aluno entre os diferentes níveis e ciclos de educação e ensino.”

Esta resposta educativa especializada é designada como Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, assume-se como uma das modalidades específicas de educação, artigo 25.º do capítulo V, e implicam o trabalho colaborativo de uma equipa que, sempre que possível, deverá integrar as famílias dos alunos; os órgãos de gestão das escolas ou agrupamentos; os docentes de educação especial; os docentes pertencentes ao conselho de turma ou ao docente da turma do/s aluno/s; psicólogos; terapeutas (do Agrupamento ou dos C.R.I.) e outros serviços da comunidade, entendidos como necessários à adequação de respostas e às necessidades individuais identificadas (DGIDC, 2008 e Silva, 2009).

Segundo as Normas Orientadoras (2008) emanadas pela DGIDC (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular) esta resposta educativa específica visa melhorar a qualidade de vida, aumentando o nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, de todos os alunos que apresentem perturbações enquadráveis no espectro do autismo, independentemente do grau de severidade ou da manifestação de outras perturbações associadas, através de princípios orientadores e de estratégias pedagógicas a implementar que pretendem ser um instrumento de apoio na organização e na gestão, facilitando inclusão destas crianças/jovens na sociedade.

A criação destas Unidades possibilitou que todos os alunos frequentassem a escola regular. Assim, é muito importante que sejam entendidas “como um recurso que está ao serviço da comunidade escolar e que os alunos para quem foram criadas façam as atividades que são capazes de realizar nas suas turmas de origem, com os seus colegas do ensino regular, como a legislação, aliás prevê”. (Silva, 2009, p.147)

Para a autora (2009), se não se respeitar o verdadeiro intuito subjacente à criação das Unidades de Ensino Estruturado corremos o risco de as subverter e transformar em autênticos polos de exclusão.

DGIDCI, 2008, frisa que “não são, em situação alguma, mais uma turma da escola. Todos os alunos têm uma turma de referência que frequentam, usufruindo das Unidades de Ensino Estruturado enquanto recurso pedagógico especializado das escolas...”.(p.33)

### **1.3.1. Objetivos das Unidades de Ensino Estruturado**

Constituindo as Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, uma resposta educativa especializada para este público-alvo, os seus objetivos segundo o ponto 3, do artigo 25.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, são:

- “a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades;
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.”

DGIDC, 2008, enumera como objetivos das Unidades de Ensino Estruturado:

- “- Criar ambientes securizantes com áreas bem definidas e delimitadas;
- Proporcionar um espaço adequado à sensibilidade sensorial de cada aluno;
- Informar clara e objetivamente, com apoio em suportes visuais, a sequência das rotinas;
- Promover situações de ensino individualizado direcionadas para o desenvolvimento da comunicação, interação e autonomia.” (p. 34).

### **1.3.2. - Recursos Humanos e Materiais**

Segundo a DGIDC (2008, p.35), para um grupo de seis alunos, a atribuição dos recursos humanos deverá ter em atenção o seu nível funcional e o horário de funcionamento. A Unidade deverá integrar:

- dois docentes com formação especializada, preferencialmente com experiência ou formação nas áreas das perturbações do espectro do autismo e do ensino estruturado, pertencentes ao quadro de educação especial do Agrupamento.
- duas assistentes operacionais familiarizadas com a problemática do autismo e do ensino estruturado, pertencentes ao quadro do Agrupamento para que haja estabilidade e continuidade, sempre que possível.
- Terapeuta da fala e Psicólogo, em estreita e sistemática articulação com os restantes intervenientes do processo educativo, podendo pertencer ao Agrupamento ou a serviços

externos à escola, por exemplo a Centros de Recursos para a Inclusão de Instituições de Educação Especial.

Relativamente aos recursos materiais, devem ser adquiridos tendo em atenção a forma específica e diferenciada de aprender dos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, uma vez que é necessário elaborar e/ou adaptar material. É fundamental a existência de material informático, software educativo e de comunicação aumentativa/alternativa, plastificadora, material didático e audiovisual, assim como material de desgaste.

É imprescindível, também, a existência de mobiliário que permita a criação de áreas com fronteiras bem definidas, para a estruturação do espaço físico.

### **1.3.3. - Ensino Estruturado**

O ensino estruturado baseia-se num dos aspetos pedagógicos mais importantes do Modelo TEACCH - Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children. Esta metodologia foi criada na década de 70, por Eric Schopler e seus colaboradores, no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Carolina do Norte, nos Estados Unidos da América.

Surgiu na sequência de um projeto de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que correspondessem às necessidades dos filhos com perturbações do Espectro do Autismo. O projeto sugeria que através de uma co-terapia entre pais e terapeutas, se reunissem as informações e recursos necessários para o desenvolvimento e implementação de programas de tratamento psico-educacional individualizado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

DGIDC, 2008; refere que o ensino estruturado, que é aplicado pelo modelo TEACCH, tem sido uma resposta educativa para os alunos com estas perturbações, em escolas do ensino regular, em Portugal desde 1996, com o propósito de preparar as crianças com Perturbações do Espectro do Autismo para uma vida o mais autónoma possível, na escola, em casa ou mesmo para a sua vida futura.

*Este programa assenta em sete princípios orientadores:*

- uma melhoria da adaptação, através do desenvolvimento de competências e da adaptação do meio às limitações dos indivíduos;
- uma avaliação e intervenção individualizadas, mediante a elaboração de um programa de intervenção personalizado;
- a estruturação do ensino, nomeadamente das atividades, dos espaços e das tarefas;
- uma aposta nas competências emergentes, identificadas na avaliação;
- a abordagem terapêutica de natureza cognitivo-comportamental e as estratégias de intervenção assentam na ideia de que um comportamento inadequado pode resultar de um défice ou compromisso subjacente, ao nível da percepção ou compreensão;

- o apelo ao técnico “generalista”, a fim de treinar os profissionais enquanto “generalistas”, trabalhando melhor com a criança e a família;
- o apelo à colaboração parental, momento em que os pais trabalham com os profissionais, numa relação de estreita colaboração, mas permanecendo em casa. Entretanto, o trabalho é iniciado nas estruturas de intervenção. (Marques, 2000)

DGIDC, 2008, refere que o Ensino Estruturado consiste basicamente num sistema de organização do espaço, do tempo, dos materiais, e das atividades, promovendo uma organização interna de forma a facilitar os processos de aprendizagem e a autonomia e a diminuir a ocorrência de problemas de comportamento. Através do ensino estruturado procura-se em simultâneo a adaptação individual do aluno e a modificação ou estruturação do ambiente de forma a compensar os défices manifestados por estes alunos. É, no entanto, um recurso educativo suficientemente flexível que permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas de forma a responder às necessidades de cada aluno ao longo do seu percurso escolar podendo ser implementado em qualquer contexto, independentemente da idade dos alunos ou do seu nível de competências, e tem como resultados práticos o aumento das capacidades funcionais dos alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e a redução das suas limitações.

A criação das situações de ensino/aprendizagem estruturadas reduzem as dificuldades de organização e de sequencialização, propiciando segurança, confiança e ajudando-a na otimização das suas potencialidades, uma vez que através do ensino estruturado é possível: “- fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas; manter um ambiente calmo e previsível; atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais; propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar e promover a autonomia.” (p. 17 e 18)

#### **1.3.3.1. - Estrutura Física**

Segundo a DGIDC (2008), as situações de ensino/aprendizagem estruturadas obedecem a uma estrutura física organizada de uma forma clara, com fronteiras e áreas bem definidas e identificadas, “permitindo que o aluno obtenha informação e se organize o mais autonomamente possível, sendo essencial para garantir a estabilidade e fomentar as aprendizagens.” (p. 18). Desta forma, o aluno com Perturbação do Espectro do Autismo é ajudado a compreender melhor a função de cada uma, o que se espera que faça em cada uma e a relação entre as várias áreas.

### 1.3.3.2. Organização do espaço na Unidade de Ensino Estruturado

A organização do espaço contempla várias áreas, nomeadamente a Área de Transição, a Área de Aprender, a Área de Trabalhar, a Área de Reunião, a Área de Trabalhar em Grupo, a Área de Brincar ou de Lazer e por fim a Área do Computador, como se pode ver na Figura1 observamos a delimitação clara das diferentes áreas e seguidamente fazemos a descrição e o objetivo de cada uma delas.

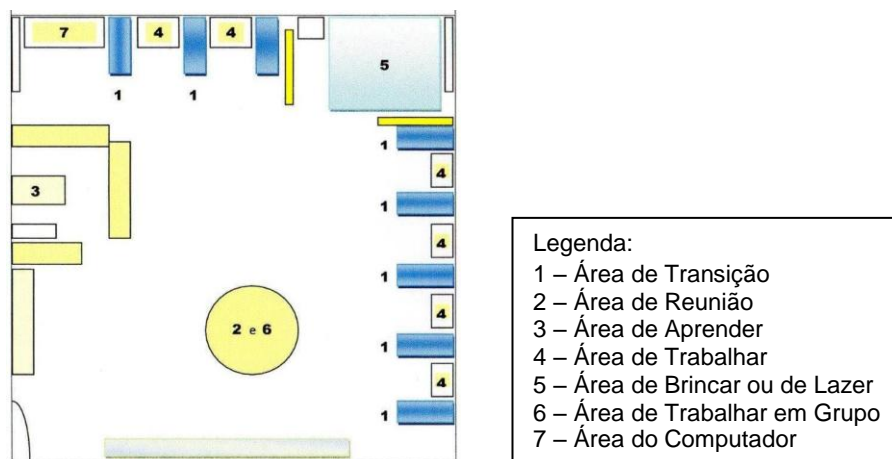


Figura 1 - Planta da Sala da U.E.E.

Na Área de Transição encontram-se os horários individuais onde através de pistas visuais (objetos, imagens, símbolos ou palavra escrita) o aluno é informado sobre as atividades diárias que vai fazer ao longo do dia ou parte do dia. Ao dar ao aluno a noção de sequência temporal, estamos desta forma a ajudá-lo a compreender as ordens verbais, a diminuir os problemas de comportamento e a desenvolver a autonomia. Ao planificar desta forma estamos também a ajudá-lo a superar a resistência à mudança ou às alterações da rotina que ocorrem ao longo do dia. Isto é, prevendo e antecipando as atividades a realizar, o aluno diminui “a ansiedade e os comportamentos disruptivos, aumentando a flexibilidade e a capacidade de aceitação da alteração à rotina”. DGIDC (2008, p.24).

Na Área de Aprender o ensino é individualizado, sem qualquer estímulo distractor, onde se pretende desenvolver tanto a atenção como a concentração e onde simultaneamente novas competências são trabalhadas, e as já ensinadas são consolidadas. Nesta área “são utilizadas estratégias demonstrativas, pistas visuais ou verbais, ajudas físicas, reforços positivos e também atividades que vão ao encontro dos interesses do aluno.” DGIDC (2008, 25). O plano de trabalho deve estar em cima da mesa e os símbolos devem corresponder aos tabuleiros com as tarefas, previamente organizadas, que o aluno vai realizar. O aluno “pega no primeiro símbolo do plano de trabalho e, dos tabuleiros



colocados à sua esquerda, retira o correspondente ao símbolo que tem na mão e fixa-o no tabuleiro, ficando dois símbolos iguais lado a lado. Realiza a tarefa, coloca-a dentro do tabuleiro e arruma-o num local que corresponda a acabado. Procede de igual modo em relação às restantes tarefas, terminando o plano de trabalho quando os tabuleiros estiverem arrumados à sua direita.” O plano de trabalho, deve estar adaptado ao nível de funcionalidade da criança, indicando as tarefas que vai realizar em cada uma das áreas sob a forma de rotina securizante, facilitando assim a aquisição da noção de princípio, meio e fim, podendo ser apresentado de cima para baixo ou da esquerda para a direita. No final do plano de trabalho prevê-se a existência de um cartão de transição que é entregue por um adulto, para que o aluno conheça a tarefa a realizar em seguida, na área de transição.

Na Área de Trabalhar o aluno trabalha no seu próprio espaço. Aqui pretende-se que o aluno realize autonomamente as atividades já aprendidas, sendo por isso um local de promoção da sua autonomia. Aqui também existe um plano de trabalho à semelhança do existente na Área de Aprender, onde o aluno é informado sobre o que fazer e qual a sequência, através de informação visual, procedendo da mesma maneira já descrita acima. Deste modo, o aluno através de rotinas funcionais (direita/esquerda, cima/baixo) desenvolve a noção de princípio, meio e fim (começar, fazer, acabar). DGIDC (2008, 25)

A Área de Reunião pode realizar-se em qualquer momento do dia desde que todos ou a maioria dos alunos esteja na Unidade. Aqui o objetivo é promover a comunicação e a interação social. Aprender a cantar canções, ouvir histórias, aprender a estar sentado, são alguns exemplos de atividades que podem ser trabalhadas nesta área. DGIDC (2008, 26)

Na Área de Trabalhar em Grupo todos os alunos devem participar, independentemente do seu nível funcional. Aqui aprendem a dar a vez, a esperar, a escolher, a desenvolver formas de partilha ou interação com os seus pares. As atividades musicais, plásticas, expressivas e os jogos de grupo devem ser os mais utilizados. DGIDC (2008, 27)

Na Área de Brincar ou de Lazer os pares da escola podem servir de modelo quando aqui desenvolvem atividades estimulantes e criativas. Nesta área são permitidas as estereotipias, servindo também para a descontração, relaxação, aprender a brincar com a ajuda do adulto e trabalhar o jogo simbólico. DGIDC (2008, 28)

A Área do Computador pode contribuir para minorar ou ultrapassar possíveis “dificuldades de reprodução gráfica, generalização de aprendizagens, de atenção e motivação” (p. 28), assim como para “melhorar, entre outras competências, a coordenação óculo-manual, o entendimento de conceitos, a manifestação de conhecimentos” (p.29). Pode também servir para a utilização de sistemas aumentativos e/ou aumentativos de

comunicação. Esta área pode ser utilizada autonomamente, com apoio ou em colaboração com os pares.

#### **1.4. - SISTEMAS AUMENTATIVOS E ALTERNATIVOS DE COMUNICAÇÃO**

Abordaremos a origem e a evolução dos sistemas aumentativos e alternativos de comunicação (SAAC), a importância da sua integração na escola e na comunidade, efectuaremos a sua caracterização, funções e destinatários.

Existem sistemas adaptados à Língua Portuguesa: o sistema Bliss, o sistema Pictogramas (PIC) e o sistema de símbolos pictográficos para a comunicação (SPC). Contudo, apenas descreveremos o sistema de símbolos pictográficos para a comunicação (SPC), bem como a forma de o seleccionar e introduzir.

Durante os últimos vinte anos, foram desenvolvidos muitos programas de intervenção, no sentido de remediar os graves problemas de um número significativo de pessoas que estavam impossibilitadas de comunicar através da fala (Duarte, 1991).

Estes programas foram influenciados pela concepção Behaviorista de SKinner (1957, cit. por Fonseca, 1984), para quem falar era um comportamento aprendido pelo condicionamento instrumental e/ou imitação e pela concepção cognitivista de Shonsky (1957, citado por Fonseca, 1984), que estabeleceu a diferença entre a competência (conhecimento da língua) e o desempenho (utilização de língua), (Ferreira, Ponte e Azevedo, 2000).

Mais tarde, surgiram diferentes Sistemas Aumentativos ou Alternativos de Comunicação (SAAC), uns gestuais, que exigem maior controlo motor, e outros gráficos. Os sistemas gráficos são constituídos por um conjunto de imagens representativas de conteúdos da comunicação, que podem ser indicados para expressar o pensamento (expressão) e ser compreendidos pelo recetor como elementos comunicativos (Ferreira, Ponte e Azevedo, 2000).

Os sistemas criados neste período apresentam, conforme os casos, um maior ou menor grau de abstração, tanto no que diz respeito ao grafismo dos símbolos como dos conceitos incluídos no sistema.

Na sua maioria estes sistemas apenas exigem que o utilizador não apresente deficiência visual ou problemas de natureza percetiva, de origem neurológica, que lhe impossibilite a discriminação das imagens, seja capaz de apontar ou tocar mesmo que, para tal, necessite de Tecnologias de Apoio (TA), tenha uma capacidade mínima de compreensão da linguagem ou tenha uma capacidade de memorização que lhe permita reter e rentabilizar a informação (Duarte, 1991).

Os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação são conjuntos de procedimentos e processos pelos quais as capacidades individuais de comunicação (produção e compreensão) podem ser maximizadas para uma comunicação efetiva e funcional, envolvendo a substituição ou a suplementação da fala natural ou escrita (ASHA, 2002).

A comunicação Aumentativa e Alternativa é considerada por Basil e Rossel (2000), como sendo de âmbito interdisciplinar e que abrange sistemas de símbolos, tecnologias e estratégias de intervenção com o objetivo de substituir e ou aumentar a fala. É, também, uma forma de acesso aumentativo e alternativo à escrita, ao controlo do ambiente, ao jogo, ao currículo escolar ou à formação e ocupação profissional.

A utilização destes sistemas pode ser melhorada pela aplicação de diferentes estratégias. Uma estratégia, seja ela ensinada ou autodescoberta, é um processo ou plano de ação utilizado para aumentar as capacidades do utilizador, melhorando o desempenho individual. A técnica refere-se ao método utilizado, que inclui o modo como o utilizador seleciona ou identifica as mensagens (Seleção Direta ou Varrimento) (ASHA, 2002).

Como já vimos, as formas de comunicação correspondem a diferentes níveis do desenvolvimento comunicativo. É, por este motivo, que adquirem grande importância os Sistemas Aumentativos ou Alternativos de Comunicação (SAAC), pois ajudam a superar défices de comunicação, permitindo à criança tornar mais efetiva a sua interação em comunidades específicas ou mesmo em interações sociais mais alargadas (Ferreira, Ponte e Azevedo, 2000).

É necessário que a criança/jovem adquira e desenvolva competências comunicativas que lhe permitam atuar sobre os objetos, pessoas ou situações, dentro e fora da Escola (Chinner, Hazell, Skinner, Thomas e Willialms, 2001)

A criança/jovem com condições de deficiência tem muitas dificuldades na sua relação com o meio envolvente, por se ver impossibilitada de utilizar recursos que lhe permitam atuar sobre objetos e factos, expressar desejos, afetos e sentimentos, partilhar e trocar experiências, perguntar, descrever ou comentar acontecimentos do seu dia-a-dia. A capacidade de intervir sobre o meio ambiente, mediante atos comunicativos, é importante para o desenvolvimento da capacidade comunicativa intencional e facilitadora do desenvolvimento global da criança/jovem (Ferreira, Ponte e Azevedo, 2000).

Tetzchner e Martinsen (2002) acrescentam que se for proporcionado um SAAC, podemos contribuir para que tenha um maior controlo sobre a sua vida, aumentando a sua autoestima, criando oportunidades de maior igualdade na comunidade.

Os diferentes sistemas aumentativos e alternativos de comunicação são divididos em: sistema com ajuda (SPC, BLISS, PIC) e sistemas sem ajuda (gestos comuns, alfabeto

gestual, Língua gestual). Os sistemas com ajuda, necessitam de suporte físico ou de tecnologias para a indicação do símbolo, enquanto os sistemas sem ajuda, precisam apenas do corpo ou partes do corpo (ASHA, 2002).

Os sistemas de símbolos tangíveis – Sistemas de comunicação por objetos de tamanho natural, miniaturas ou partes de objetos ou ainda fichas de palavras. São adequados para pessoas com problemas de visão associados a condições de deficiência mental e/ou motora que tenham dificuldade na aprendizagem de símbolos manuais mas que tenham competência para manipular objetos (Rosell e Basil, 2000).

Segundo os mesmos autores (2000) os sistemas de símbolos gráficos – incluem principalmente imagens tais como fotografias, desenhos lineares, pictogramas, palavras escritas ou letras, dispostas em fichas, cadernos, tabelas/tabuleiros manuais, elétricos (relógio de comunicação) ou eletrônicos (digitalizadores da fala ou computadores)

A escrita é o sistema gráfico mais utilizado e que permite a expressão sem restrições de vocabulário. As pessoas com condições de deficiência motora podem indicar as letras do alfabeto dispostas numa tabela/tabuleiro de comunicação, ou produzi-las usando uma tecnologia de apoio (digitalizadores da fala ou computadores) ou em texto impresso. Embora seja um processo lento deve, sempre que possível, iniciar-se o processo de leitura utilizando as letras ou palavras em conjunto com outros símbolos favorecendo a comunicação (Rosell e Basil, 2000).

Para Rosell e Basil,(2000), os símbolos gráficos representam palavras e conceitos e estão indicados para pessoas com dificuldades motoras. São associados à palavra escrita, favorecendo a compreensão e o acesso à leitura. Podem ser mais ou menos icônicos (semelhantes ao modelo), isto é, podem ser pictográficos – as ideias são expressas por meio de desenhos das coisas ou figuras simbólicas e podem ser conceptuais – ideográficos (representação directa das ideias por imagens, sinais ou símbolos)

Nos sistemas por imagens, os símbolos gráficos são mais icônicos e por isso mais fáceis de aprender e podem ser usados por pessoas com baixo nível cognitivo, devendo ser sempre adequados ao contexto em que são utilizados (Rosell e Basil, 2000).

Segundo os mesmos autores (2000) os sistemas pictográficos são também icônicos e fáceis de aprender e memorizar. O vocabulário refere-se às diferentes categorias gramaticais. Podem ser fotocopiados, recortados e incorporados em diversas ajudas técnicas (tecnologias de apoio). Existe também software que permite manipular e reproduzir estes símbolos. Estes sistemas foram idealizados para pessoas com dificuldades motoras

Ferreira, Ponte e Azevedo (2000), referem que os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação apresentam vantagens e desvantagens em comparação com a comunicação através da fala.

Cada SAAC tem, segundo Torres e Gallardo (2001), dois níveis de exigências, as que resultam das características do próprio sistema; uns são mais fáceis outros mais difíceis de aprender, e as que resultam das capacidades cognitivas ou motoras de quem os utiliza.

Segundo Musselwhite e St. Louis (1982) e Lloyd (1983), citado por Ferreira, Ponte e Azevedo, (2000), qualquer sistema aumentativo e alternativo de comunicação tem, segundo três funções principais: Temporária – até que se estabeleça a fala ou esta se torne funcional e inteligível; Facilitadora – como aumentativo do desenvolvimento da fala propriamente dita e/ou em alguns casos das capacidades cognitivas e comunicativas necessárias para a aquisição da linguagem e de Longo prazo – quando a aquisição da fala resulta totalmente impossível. Várias situações podem originar dificuldades na linguagem verbal e/ou escrita, pelo que se torna necessário a utilização de SAAC.

Existem perturbações que podem impossibilitar ou condicionar a marcha e a fala, bem como afetar o controlo sobre o aparelho fonador. Surgem, geralmente, associadas a problemas sensoriais (deficiência visual e auditiva, deficiência de fala e epilepsias). Apresentam dificuldades de comunicação através da fala e a nível da interação, ou seja, possuem uma capacidade reduzida para interagir com outras pessoas e interatuar com o meio envolvente através de movimentos, gestos ou vocalizações (citado por Ferreira, Ponte e Azevedo, 2000).

Para atenuar estas dificuldades, devem-se providenciar, o mais precocemente possível, meios adequados de expressão, baseados nas necessidades específicas de cada utilizado, que forneçam possibilidades de representação das estruturas do pensamento.

#### **1.4.1. Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC)**

O Picture Communication Symbols (PCS), foi criado nos Estados Unidos em 1981, pela terapeuta da fala Roxana Mayer Johnson. É um dos sistemas de símbolos representacionais ou pictográficos. Este sistema de Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) tem como objetivo facilitar a comunicação de pessoas sem oralidade e com dificuldades motoras e/ou auditivas. É um sistema com dupla função: alternativo e aumentativo (Ferreira, Ponte, Azevedo, 2000).

Os potenciais utilizadores deverão ter idade que permita o reconhecimento de objectos desenhados, devem compreender a utilidade dos símbolos e possuir capacidade de armazenamento de memória e estratégias de recolha de informação. É um sistema que pode ser usado por pessoas para as quais é aceitável um nível simples de linguagem expressiva e um vocabulário limitado, de estrutura frásica, simples. O SPC está estruturado de forma a adaptar-se às necessidades do utilizador e sempre que necessário podem

acrescentar-se fotografias, figuras, o alfabeto ou outros desenhos (Ferreira, Ponte, Azevedo, 2000).

Os símbolos são desenhos que permitem uma boa percepção, diferenciando-se uns dos outros com facilidade. A palavra escrita localiza-se em cima de cada pictograma. Foram desenhados com o objetivo de serem facilmente apreendidos e apropriados por todos os níveis etários, simbolizando as palavras e os atos mais comuns utilizados na vida diária (Ferreira, Ponte, Azevedo, 2000).

O vocabulário SPC é composto por símbolos diferentes e agrupados em seis categorias semânticas, associadas a diversas cores: os símbolos de pessoas – amarelo; os símbolos de ações/verbos – verde; os símbolos descritivos, adjetivos/advérbios – azul; os símbolos de substantivos – laranja; os símbolos de vários (artigos, conjunções, preposições, cores, tempo, números e outras palavras abstratas) – branco, e os símbolos sociais (palavras mais comuns e usadas na interação social) – rosa. Este código de cores, também utilizado no sistema Bliss, suporta a estrutura sintática e é habitualmente aconselhado para a maioria dos sistemas (Azevedo e Ponte, 2003).

O SPC foi traduzido e adaptado para português, em versão impressa e em versão para computador Macintosh e PC/Windows), programa Boardmaker, que permite o acesso aos símbolos do sistema português, assim como a impressão de tabelas de comunicação (Ferreira, Ponte, Azevedo, 2000).

Os parâmetros sócio-pragmáticos devem ser considerados em primeiro lugar, para a seleção e introdução de símbolos. Isto é, a seleção dos símbolos deverá ser importante para quem os vai utilizar, deverá ser baseada na análise do funcionamento atual conjugada com os dados sobre o vocabulário das crianças da mesma faixa etária.

A aprendizagem do sistema aumentativo e alternativo de comunicação é feita por etapas. Numa primeira fase e tendo em conta o conhecimento do utilizador, procede-se à seleção dos símbolos que correspondam às suas necessidades e interesses comunicativos. Após uma segunda fase de avaliação, que permita controlar os conhecimentos do aluno, realiza-se um programa de ensino que conduza à aprendizagem e ao uso dos símbolos como forma de comunicação.

Os símbolos são colocados numa tabela/tabuleiro de comunicações. O maior ou menor número de símbolos presentes nessa tabela/tabuleiro dará informação sobre o léxico (vocabulário) disponível para ser utilizado numa situação de conversa, sobre o progresso realizado na aquisição do sistema e servirá também como reforço positivo à situação de aprendizagem (Duarte, 1991).

O tamanho e o número de símbolos, presentes nesta tabela/tabuleiro de comunicação, são condicionadas quer pela capacidade de aprendizagem do utilizador quer

pelas suas possibilidades de indicar o símbolo pretendido (Duarte, 1991). A arrumação dos símbolos na tabela/tabuleiro, deve ser feita por áreas de interesse facilitando ao utilizador a sua associação para a construção da frase.

A seleção dos símbolos, como já referimos, deve corresponder às necessidades e interesses comunicativos do utilizador. Para definir a sua disposição deve também ser considerado:

- 1.º - o posicionamento do utilizador em relação aos suportes físicos: de “baixa” tecnologia – tabelas/tabuleiros, quadros de comunicação, horários/calendários, ou de “alta” tecnologia – software, digitalizador ou sintetizador de voz, computadores, teclados;
- 2.º - a capacidade motora e cognitiva para indicação dos símbolos – apontar, indicar com o olhar, apontar através de ponteiros ou dispositivos eletrónicos;
- 3.º - a nível de fadiga, assim como 4.º - a velocidade comunicativa (Ferreira, Ponte, Azevedo, 2000).

A utilização de TIC, de tecnologias de apoio à comunicação ou de sistemas aumentativos e alternativos de comunicação, implica um processo de recolha de informação tendo em vista a intervenção.

### **1.5. – PECS (PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM)**

O PECS é um sistema aumentativo e alternativo de comunicação desenvolvido por Bondy & Frost (2006). Segundo Lima (2012), para crianças com Perturbações do Espectro do Autismo e com dificuldades na área da linguagem.

Trata-se de um sistema de comunicação por troca de imagens por recompensa, organizado por 6 fases, durante as quais a criança com Perturbações do Espectro do Autismo aprende a comunicar, baseado na teoria de Skinner. As 6 fases do PECS, segundo Lima (2012) e Bondy & Frost (2006) são designadas por:

Fase I – Troca física (ensinar a “natureza” da comunicação à criança); Fase II – Distância e Persistência, Fase III – Discriminação de símbolos; Fase IV – Estruturação da frase; Fase V – Aprender a responder à questão “O que é que tu queres?” e por último Fase VI – Pedidos e comentários.

Segundo Ozonoff et al (2003), deve-se ensinar o mais cedo possível às crianças sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de comunicação, uma vez que:

Julga-se que a ausência de capacidades funcionais de comunicação contribui de forma significativa para os comportamentos problemáticos que algumas crianças com perturbações de espectro do autismo manifestam. Atualmente, as melhores práticas para lidar com os comportamentos indesejados concentram-se em ensinar à criança estratégias de comunicação alternativas e aceitáveis para atingirem os objetivos

propostos que os comportamentos não desejados habitualmente lhes permitem obter (p.160)

Cada criança com perturbação do espectro do autismo é única, uma vez que algumas destas crianças falam mas manifestam dificuldades na comunicação, outras não conseguem falar, e outras ainda não conseguem falar nem apresentam iniciativa na comunicação.

As trocas comunicativas que uma criança com autismo pode apresentar, é muito mais condicionada se em simultâneo apresentar ausência de iniciativa comunicativa, sendo uma barreira também às aprendizagens que poderá fazer através do outro e limitando assim as relações sociais.

Segundo, também, Ozonoff et al (2003), através da utilização dos símbolos pictóricos como facilitadores de comunicação ensina-se à criança a fazer pedidos, uma vez que os sistemas visuais desenvolvem as capacidades de comunicação funcional.

O PECS (Picture Exchange Communication System) baseia-se em princípios comportamentais básicos e técnicas como a modelagem e reforço, utilizando figuras para ensinar às crianças uma comunicação funcional. Deste modo, os comportamentos são controlados por estímulos antecedentes, motivando posteriormente uma resposta a esses comportamentos, desde que exista uma seleção do símbolo e este seja entregue ao outro parceiro de comunicação, não sendo necessário que estes comportamentos sejam verbais. Segundo Charlop-Chiristy, Carpenter, LeBlanc & Kellet (2002), o PECS é singular uma vez que é o único sistema aumentativo e alternativo que pretende que a criança se aproxime de um parceiro e inicie a interação antes de emitir um ato comunicativo.

A linguagem é responsável, desde muito cedo, pelas interações sociais dos indivíduos. Muitas crianças com autismo possuem défice na linguagem expressiva, por isso, na interação social inversa, originam dificuldades nos comportamentos não verbais reguladores desta interação social, como é o caso do contacto ocular, expressão facial, postura corporal e gestos (DSM-IV-TR; 2006).

Com o protocolo de treino do PECS a criança inicialmente aprende a comunicar com figuras simples, facilitando que mais tarde possa aprender a combinar figuras, estruturas gramaticais, função das relações semânticas e comunicativas. Este protocolo acompanha o desenvolvimento típico da linguagem, ensinando “como” comunicar ou quais as regras básicas para a comunicação. (Bondy & Frost, 2006)

Para Lima (2012), este sistema facilita tanto a compreensão como a expressão, quando se consegue estabelecer a associação entre atividade e símbolos. Ajuda a criança a ter “voz” quando estas não têm linguagem ou apresentam uma linguagem não funcional. Permite também desenvolver a compreensão da comunicação, do uso da estrutura da



linguagem. Pode ser aplicado por todos os que rodeiam a criança e ser aplicado a qualquer criança independentemente do seu nível de linguagem e cognitivo.

O facto de ser a criança a iniciar o processo comunicativo, uma vez que é ela que inicia a interação, é um aspeto bastante relevante na utilização deste método.

A criança através da utilização do PECS é ensinada a aproximar-se do parceiro comunicativo, a entregar o símbolo correspondente àquilo que pretende, e assim inicia um ato comunicativo para obter um resultado concreto em contexto social.

## **CAPÍTULO 2 – Metodologia**

### **2.1.- Caracterização do relatório**

A metodologia utilizada neste relatório foi a da investigação-ação por ser “um excelente guia para orientar as práticas educativas com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula”. (Arends, 1995, p. 525). Ao contrário de outro tipo de investigações, a investigação-ação, “não tem como objetivo produzir conhecimento para a comunidade educacional e científica” (Arends, 1995, p. 525). Fernandes (2006) refere que “a investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de ação”, uma vez que “desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão” (p.34).

Assim, através das reflexões que fazemos sobre a nossa ação, será possível melhorar a prática e a aprendizagem, fazendo os ajustes ou as correções necessárias. Deste modo, a investigação-ação deverá ser vista como uma metodologia dinâmica, “uma espiral de planeamento e ação e busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (Matos, 2004, cit, por Fernandes, 2006).

Segundo vários autores, esta modalidade de investigação permite a melhoria e transformação de práticas em contextos educativos, uma vez que o professor tem a possibilidade de contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, analisando de forma sistemática os processos de ensino e de aprendizagem no âmbito das próprias salas de aula, permitindo-lhes a realização de estudos de caso, quer de um único aluno ou de um grupo. Desta forma melhoram o conhecimento que têm das crianças ou jovens com quem trabalham.

Moreira (2001) citado por Sanches (2005) refere:

A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando a informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica. (p. 129)

No desenvolvimento deste relatório a metodologia de investigação-ação surge como a mais eficaz para que ocorram as mudanças necessárias, uma vez que implica o

envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação, servindo de alavanca para a “mudança geradora de uma educação inclusiva” (Sanches, 2005), uma vez que permite uma reflexão rigorosa e sistemática ao longo de todo o processo, isto é, planifica, intervêm e avalia em contexto educativo e também familiar.

## **2.2- Pergunta de partida**

Como ponto de partida deste relatório, formulou-se a seguinte “pergunta de partida”, como é designada por Quivy & Campenhoudt (1998), baseada na metodologia da investigação-ação, tendo em consideração o que foi desenvolvido anteriormente.

Pode uma Unidade de Ensino Estruturado, numa escola do 1.º ciclo, ser facilitadora para a inclusão de alunos com perturbação autística que a frequentam?

## **2.3. - Objetivo da investigação-ação**

### **2.3.1. - Objetivo geral do relatório**

O objetivo geral deste relatório de acordo com os pressupostos teóricos consiste em perceber como uma Unidade de Ensino Estruturado numa escola do 1.º ciclo pode ser facilitadora para a inclusão de alunos com perturbação autística, na escola e nas turmas de referência.

### **2.3.2. - Objetivo específico do relatório**

Foram definidos os seguintes objetivos específicos, tendo por base o objetivo geral formulado.

- Ter um conhecimento mais aprofundado sobre as perturbações do espectro do autismo.
- Enumerar as estratégias educativas utilizadas facilitadoras da inclusão.
- Identificar as dificuldades registadas no 1.º período letivo. (Avaliação diagnóstica)
- Registar as evoluções registadas no 2.º e 3.º período letivos.
- Analisar, individualmente, o comportamento do grupo-alvo em estudo.

## **2.4.- Técnicas e Instrumentos de pesquisa de dados**

No desenvolvimento de uma investigação educativa é necessário fazer-se um levantamento e ter conhecimento prévio das características dos diferentes elementos e contextos onde se inserem, numa perspetiva ecológica. Nomeadamente os espaços físicos, recursos humanos, recursos materiais.

Utilizámos como instrumentos de pesquisa de dados, a pesquisa documental e a observação naturalista.

A restante informação necessária foi completada com a pesquisa bibliográfica e com todos os esclarecimentos da docente que trabalha numa Unidade de Ensino Estruturado, dado que exerce a sua atividade profissional com alunos portadores de Perturbações do Especto do Autismo.

### **2.4.1. Pesquisa documental**

A maioria dos projetos de investigação exigem a análise documental que serve para complementar a informação obtida através de outros métodos e pode revelar-se como uma fonte de dados extremamente importante. A análise documental consiste na “recolha de informação já existente em documentos elaborados que podem contribuir para responder à questão-problema e complementar a já existente” (Bell, 1997, p.91).

A consulta dos documentos existentes (Regimento da Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Especto do Autismo, Processos individuais dos alunos (PEI, CEI, atas, relatórios clínicos, Atestados Médicos de Incapacidade Multiusos, CARS, fotografias,...) afiguraram-se como imprescindíveis no relatório, uma vez que nos permitiram conhecer objetivamente o contexto em estudo e qual a ação a desenvolver, numa relação privilegiada com os factos sobre os quais se realiza a análise.

### **2.4.2. Observação Naturalista**

“A observação naturalista é uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada na descrição e quantificação de comportamentos do homem” (Estrela, 1994, p.45). Segundo o mesmo autor é o único meio que permite caracterizar a situação educativa, compreendendo-se assim a relevância da “observação enquanto suporte de ação pedagógica” (p. 128).

Para Afonso (2005) constitui método de avaliação mais direto e menos inferencial, dado que os comportamentos são observados como eles habitualmente ocorrem no mundo

real/natural da pessoa. A observação tem como finalidade poder descrever, interpretar e agir sobre uma realidade, selecionando informação pertinente com recurso à teoria e à metodologia científica.

Esta técnica permitiu-nos recolher informações que complementaram as obtidas através da outra técnica, nomeadamente a pesquisa documental. Segundo Bell (1997), “ a observação direta pode ser mais fiável do que o que as pessoas dizem em muitos casos”. Deste modo podemos ficar a conhecer com mais pormenor as interações que se estabelecem em contexto de Unidade.

Das duas formas de observação direta: participante e não participante, optámos pela observação naturalista participante. A observação participante consiste em estudar uma população durante algum tempo, participando na vida coletiva (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Bell (2002, p.141), menciona que “a maioria dos estudos deste tipo não têm qualquer estrutura, o que quer dizer que os investigadores não começam a investigação com ideias preconcebidas acerca do que querem observar com exatidão”, apenas observam os acontecimentos e os comportamentos registando-os em seguida.

Escolhemos, também, a observação naturalista não participante, sendo que o papel do observador participante ou não, “ consiste em observar e registar de forma mais objetiva possível a realidade e em interpretar depois os dados recolhidos (Bell, 1997). Bodgan & Biklen 1994, p.152, referiram que muitas vezes isso significa estar sentado na sala de aula, de forma tão discreta quanto possível e observar os professores e as suas interações.

Segundo Carmo e Ferreira (1998), a observação garante uma informação rica e profunda, uma vez que o investigador é ajudado a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, permitindo assim a quem investiga uma flexibilidade na mudança de estratégias e no seguimento de novas pistas que surjam. Segundo os mesmos autores, com a utilização desta técnica é possível fazer a verificação correta da ocorrência de uma determinada alteração.

## **2.5. – Procedimento para a recolha e análise dos dados**

Como já foi referido anteriormente, as técnicas utilizadas no presente relatório foram a pesquisa documental e a observação naturalista. Toda a informação recolhida teve como finalidade fazer o diagnóstico da situação e serviu de ponto de partida para a planificação da intervenção, que serviu de suporte e fundamentação para a intervenção a desenvolver.

Relativamente a cada um dos procedimentos para a recolha e análise de dados, seguidamente será feita a descrição.

### **2.5.1. Pesquisa documental**

Nesta técnica, pesquisa documental, analisámos documentos e outros registos disponíveis que nos facilitaram a recolha de alguma informação necessária a um melhor conhecimento da população-alvo em estudo, uma vez que ao analisar podemos ter uma leitura mais compreensiva ao recolher a informação desejada.

Consultámos vários documentos elaborados em função de cada um dos alunos que frequentam a Unidade, nomeadamente o Programa Educativo Individual (PEI), o Currículo Específico Individual (CEI), como Instrumentos de Inclusão Escolar, assim como, Competências Específicas – alínea d) do ponto 1, art.º 17 do Decreto-Lei n.º 3/2008, o Relatório Circunstanciado, o horário semanal, a CARS - Childhood Autism Rating Scale, Relatórios médicos, Atestados Médicos de Incapacidades Multiusos, as avaliações trimestrais quer da docente da turma, da docente de educação especial, assim como das técnicas do C.R.I., e a avaliação detalhada da planificação trimestral do Currículo Específico Individual, que evidenciam os progressos e as dificuldades nas diferentes áreas. Consultámos, também, o Regimento da Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, para recolher informação sobre a orgânica da Unidade do Agrupamento onde cada criança pertence.

### **2.5.2. Observação Naturalista**

A observação naturalista realizada em contexto de Unidade (2 observações) permitiu-nos recolher informações relacionadas com as interações e com os comportamentos estabelecidos entre os diferentes intervenientes, com o propósito de identificar e caracterizar quer as interações quer os comportamentos. A observação naturalista realizada em contexto de recreio (1 observação) permitiu-nos recolher informações relativamente às necessidades de cada um no que respeita aos tempos livres.

Deste modo, podemos definir respostas em função das necessidades identificadas, das três observações feitas, com uma duração de 30 minutos, cada uma.

Nas observações naturalistas foram elaborados instrumentos de registo das informações, e procedeu-se posteriormente à análise de conteúdo.

## **2.6. - Caracterização da Unidade de Ensino Estruturado (U.E.E.)**

A Unidade de Ensino Estruturado (U.E.E.) está integrada numa escola do 1.º ciclo com Jardim de Infância que entrou em funcionamento no ano letivo 2009/2010, com capacidade para 6 alunos.

No ano letivo 2011/2012 foi frequentada por 4 alunos todos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, que frequentavam o 2.º e 3.º ano de escolaridade, estando a tempo parcial na Unidade (Anexo 1,2,3,4). Também frequentaram a Unidade, dois alunos do pré-escolar, mas não como modalidade específica de educação, sendo acompanhados pela docente de educação especial do pré-escolar.

Não são observadas barreiras arquitetónicas e estão garantidas todas as condições de acessibilidade da escola e da Unidade.

A dimensão da Unidade é suficiente uma vez que todos alunos usufruem em tempo parcial da Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, todos os dias, como Modalidade Específica de Educação.

Observa-se a divisão da U.E.E. por áreas, como já foi referido anteriormente. O espaço apresenta boas condições quer de iluminação, quer sonora, quer de aquecimento, assim como de segurança. Ao lado, no exterior, existe uma casa de banho exclusiva para os alunos que frequentam a U.E.E., que não está adaptada, mas também não se verifica essa necessidade face às características da população-alvo que a frequenta.

Com supervisão dos adultos, frequentam no mesmo horário, os intervalos, os lanches na turma e o almoço juntamente com os colegas e restantes alunos da escola.

A Unidade possui, também, uma parte de uma sala destinada à educação especial, onde os alunos podem realizar exercícios de Psicomotricidade e Motricidade, sendo esta utilizada pela terapeuta ocupacional. Esta sala está aberta com usufruto de outros alunos da escola com outras patologias e que estão também abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, mas que não frequentam a Unidade.

Todos os equipamentos comunicação e de psicomotricidade foram adquiridos ao longo destes três anos, quer com verbas da Câmara Municipal, quer com verbas do Orçamento de Estado, destinadas à Unidade.

### **2.6.1. - Recursos humanos**

O número de adultos que desempenham funções na Unidade são suficientes, quer para os momentos de ensino-aprendizagem, quer para a supervisão.

Desempenham funções na Unidade duas professoras especializadas em educação especial, estando uma a tempo total (22H – quadro do Agrupamento) e outra a tempo parcial (11H- contratada), acompanhando no restante horário os alunos do pré-escolar abrangidos pela Educação Especial.

Colaboram, também, duas assistentes operacionais da Câmara Municipal afetas ao Agrupamento, estando uma afeta a totalidade do tempo à Unidade e outra que dá assistência nas salas de aulas dos alunos e pontualmente à escola no geral.

Com base no protocolo celebrado com o Centro de Recursos para a Inclusão da área geográfica a que pertence a escola, estão envolvidas no acompanhamento dos alunos 1 terapeuta da fala (3xsemana), 1 terapeuta ocupacional (2xsemana) e uma psicóloga (1xsemana).

### **2.6.2.- Recursos materiais**

A Unidade está equipada com diferentes equipamentos de apoio à comunicação, nomeadamente três digitalizadores de fala, o BIG Step-by-Step, Go Talk 9+; Go Talk 20+ e software específico para a construção dos Símbolos Pictográficos para a Comunicação – Boardmaker (Anexo 5).

Existe, também, um número considerável de jogos didáticos e materiais produzidos por uma das docentes da Unidade, adaptados ao perfil de cada um dos alunos (Anexo 6)

Existem, também, outros softwares específicos (De 1 a 100; Os números da Mimocas; Os jogos da Mimocas), assim como um computador exclusivo para os alunos, mas que não esteve em funcionamento a maioria do ano letivo, devido a uma avaria.

A sala possui também uma plastificadora essencial e imprescindível para a plastificação de todos os símbolos.

Na sala onde se realizam os exercícios de Psicomotricidade e Motricidade encontram-se dois colchões, um banco sueco, um banco de equilíbrio, um espaldar, uma bola de boobath, uma bola grande, uma cunha, assim como um kit de material de psicomotricidade, entre outros materiais.

### **2.6.3. - População-alvo em estudo**

A população-alvo deste estudo são alunos com perturbação do espectro do autismo – Perturbação Autística com outras comorbilidades associadas e com um elevado grau de incapacidade (Anexo 7).

### **2.7. – A intervenção**

As abordagens adequadas de ensino e um meio favorável permitem às crianças com autismo poderem desenvolver-se e aprender, conseguindo muitas delas alcançar



progressos bastante significativos. Porém, não existe uma abordagem única, assim como não existem duas crianças autistas iguais. (Jordan, 2000).

Na década de 70, Garcia e Rodriguez (1997), referem que o ingresso na escola para a criança autista, é considerado um espaço privilegiado, uma vez ela vai estabelecer uma interação com os pares, bastante significativa em virtude da sua dificuldade no domínio das relações sociais.

Segundo Vieira e Pereira (2003) para ensinar uma criança autista, como qualquer outra criança com necessidades educativas especiais, devemos ter atenção às questões “o que vamos ensinar?”, “como vamos ensinar?”, “como vamos avaliar?” e conseguir responder, uma vez que estas questões ilustram o processo de intervenção que devemos aplicar à criança.

Segundo os autores (2003), a questão “o que vamos ensinar?” é crucial para todo o processo, uma vez que uma avaliação inicial desvirtuada poderá comprometer a elaboração da planificação da intervenção. Na questão “como vamos ensinar?” podemos optar por um modelo de intervenção desenvolvimentista ou ecológico, mas conseguiremos sucesso se definirmos as áreas em que pretendemos intervir e implementá-las nos diferentes contextos do indivíduo, isto é, fazendo a integração/incorporação dos dois modelos de intervenção.

Para os mesmos autores, sempre que possível as tarefas devem ser realizadas em grande grupo, em virtude que um dos objetivos deste trabalho, assentar em práticas de Educação Inclusiva.

### **2.7.1. Planificação global da intervenção**

Este relatório pretendeu responder ao desafio “Escolas para Todos”, implementando estratégias quer em contexto escolar como familiar, tendo por base a questão de partida e as características específicas de cada um dos alunos pertencentes ao grupo-alvo em estudo assim como do grupo.

As competências de cada um dos alunos, foram identificadas e registadas no 1.º período letivo, tendo por base o Currículo Específico Individual do ano letivo anterior. – Planificação Trimestral 1 e Avaliação da Planificação Trimestral 1 (Anexo 8 e 9). Esta avaliação diagnóstica, permitiu elaborar a Planificação Global da Intervenção, isto é, o Currículo Específico Individual (Anexo 10), numa perspetiva ecológica, tendo como período temporal 2 períodos letivos, sensivelmente 6 meses.

Cada Currículo Específicos Individual foi estruturado com: área, sub-área, metas, objetivos e contexto.

As prioridades incidiram na Comunicação – SPC, Cognição e Independência Pessoal.

A caracterização dos objectivos tiveram em conta a otimização das competências que modificassem a capacidade de agir nos diferentes ambientes em que vivem, para melhoria da qualidade de vida.

As situações de aprendizagem tiveram como finalidade serem significativas, diversificadas e contextualizadas.

As metodologias e estratégias diversificadas foram introduzidas no quotidiano da sala, sempre que possível, de forma a possibilitar o sucesso educativo, tendo sempre em consideração o seu ritmo e estilo de aprendizagem, participando em todas as actividades no grupo, atendendo às suas características e às necessidades educativas especiais.

A distribuição de responsabilidades incidiu em casa (família) e na escola (Professora da Turma, Professoras de Educação Especial, Assistentes Operacionais, Terapeuta da Fala, Terapeuta Ocupacional e Psicóloga).

### **2.7.2. Planificação trimestral da intervenção**

As planificações trimestrais do 2.º e 3.º período foram elaboradas a partir do Currículo Específico Individual, referente a cada um dos alunos.

A planificação da intervenção do 2.º período, foi realizada após a elaboração de cada um dos Currículos Específicos Individuais (Anexo 11). A Planificação da Intervenção do 3.º período, foi realizada no início do 3.º período (Anexo 12), após a avaliação correspondente ao 2.º período (Anexo 13), para podermos operacionalizar o que ficou definido anteriormente.

A planificação trimestral foi estruturada com competências a adquirir, procedimentos educativos (estratégias e métodos), material a utilizar, avaliação e data.

### **CAPITULO 3 - População em estudo**

A caracterização da população-alvo em estudo foi facilitada pela recolha de informação através da análise dos documentos, nomeadamente dos relatórios clínicos ou psicológicos, uma vez que ao analisarmos podemos obter uma leitura mais compreensiva, e concluímos que todos os alunos se inserem dentro do grande grupo das perturbações do Espectro do Autismo, todos com diagnóstico de Perturbação Autística, isto é, autismo de Kanner.

#### **3.1. – Caracterização do aluno “1”**

O aluno “1” tem nove anos e frequenta o 3.º ano de escolaridade.

Até à entrada na creche, com 6 meses, esteve com a mãe. Vive com os pais e com um irmão, um ano mais velho.

Segundo informações da mãe, por volta dos nove meses, começaram-se a detetar determinados comportamentos “estranhos”, comparado com o irmão (estereotípias, fixado na TV, teimosia, não brincava, não olhava no espelho, etc...).

Aos 2 anos o “1” foi encaminhado, pela Dra. que o acompanhava, ao Centro de Apoio do Desenvolvimento Infantil (CADIn). O relatório deste Centro, de Dezembro de 2004, menciona que “1” revela “comportamentos que caracterizam uma perturbação do espectro do autismo” (Anexo 7).

No ano letivo 2005/2006, com 3 anos, inicia a frequência um Jardim-de-infância particular, com apoio da Intervenção Precoce.

No ano letivo 2006/2007, com 4 anos, frequenta o mesmo Jardim-de-Infância, mas muda de equipa de educação especial, que se desloca ao referido Jardim-de-infância.

No ano letivo 2007/2008, o aluno frequentou o Jardim-de-Infância da EB1/JI, sendo acompanhado, duas vezes por semana, por uma docente de educação especial.

Durante a primeira semana rejeitou a entrada no Jardim-de-Infância ficando a chorar quando a mãe se ausentava e tentando fugir frequentemente da sala. Gradualmente, foi-se adaptando ao novo espaço e aos novos colegas e começou a interessar-se por atividades, objetos e pessoas em seu redor.

A sala estava já anteriormente organizada para o receber, com um espaço de trabalho isolado e começou a trabalhar através de um ambiente estruturado rico em pistas visuais. Foi construído um horário de atividades com fotografias e identificados os espaços na sala, seguindo a metodologia TEACCH. Para além do Jardim-de-Infância, o “1” também frequentava o ATL, mantendo-se na escola durante cerca de 8/9 horas, pelo que foram

partilhadas informações estratégias e materiais, sendo ainda feita uma pequena formação a todos os intervenientes educativos interessados, onde a mãe esteve presente.

Em abril de 2008, relatório médico diagnosticou-lhe “Perturbação do Espectro do Autismo com Défice Cognitivo Grave”. (Anexo 7).

O Atestado Médico de Incapacidade Multiusos, de abril de 2008, refere uma avaliação da incapacidade de 80%. (Anexo 7).

No ano letivo 2008/2009, o aluno continuou a frequentar o Jardim-de-Infância da EB1/JI, sendo acompanhado três vezes por semana, por uma docente de educação especial.

O “1” frequentou o ATL. A Educadora do ATL tentou dar continuidade ao trabalho realizado pela educadora titular de sala, pela educadora da Educação Especial, e pelas auxiliares.

O aluno “1” entrou na U.E.E. no ano letivo 2009/2010, frequentou o 1.º Ano na Escola EB1/JI, usufruindo em tempo parcial da Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, todos os dias, como Modalidade Específica de Educação.

Nesse ano letivo, no final do 2º período, com o início da toma da medicação, o “1” começou a manifestar pontualmente comportamentos agressivos, começando o seu nível de rendimento a ficar mais reduzido. No 3º período o trabalho realizado foi praticamente inexistente. Resistia, muitas vezes, com agressividade a toda a equipa educativa que lhe propusesse trabalho. Verificaram-se, também, autoagressões. No decurso desse período deixou de fazer a medicação e o seu comportamento manteve-se.

O “1” frequentou o ATL da Escola.

No ano letivo 2010/2011, frequentou o 2.º ano, na mesma escola do ano letivo anterior, usufruindo em tempo parcial da Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, todos os dias, como Modalidade Específica de Educação.

Verificaram-se pequenos progressos nas aprendizagens. O aluno recusou-se, por vezes, a fazer as atividades propostas. As birras, a autoagressividade e a agressividade para com as outras pessoas apesar de terem estado mais controladas durante um tempo com nova medicação, começaram, novamente, com alguma frequência, quando não lhe era dado o que queria ou quando era contrariado, tendo sido feito um reajuste da medicação, por indicação médica.

No 3.º período, as competências adquiridas anteriormente, nem sempre foram demonstradas pelo aluno, e alguns objetivos não conseguiram ser trabalhados. Deste modo,

os progressos nas aprendizagens foram quase inexistentes, devido às significativas alterações comportamentais manifestadas.

Toda a equipa que trabalhava com o aluno verificou a existência dos seguintes comportamentos: Grande agitação, birras e comportamentos opositivos, autoagressividade (dava murros na cabeça e corpo, corria para um armário da sala e até o conseguia deslocar com o peito), comportamentos agressivos para com os pares e/ou adultos (tentava dar cabeçadas quando era agarrado, empurrava, e, por vezes, atirava a cadeira ou um armário para o chão, e arrastava, com o corpo, a mesa do grupo). Tinha muita dificuldade em permanecer sentado no desenvolvimento de uma atividade, ou era mesmo difícil sentá-lo devido à sua força, mesmo recorrendo a dois adultos. Tentava sempre sair da sala de aula ou da UEE, para ir para a rua (recreio). No refeitório também manifestava muita dificuldade em permanecer sentado, saindo, sempre que podia, para o recreio.

O recurso a reforço positivo, a maioria das vezes, não resultava, e quando acontecia era por um período muito reduzido.

Apesar de estar medicado (com dois medicamentos diferentes) para melhor controlo comportamental e da estabilidade emocional, conforme informação da encarregada de educação, verificaram-se constantes picos de “desorganização do humor”.

O aluno não conseguia usufruir do trabalho realizado em contexto de Unidade e sala de aula, assim como das Terapias (Ocupacional e da Fala) uma vez que estava bastante condicionado pelo seu comportamento.

No decurso do terceiro período deixou de frequentar a sua sala de aula, estando a tempo inteiro na Unidade de Ensino Estruturado, por indicação superior.

Nesse ano letivo, as birras, a autoagressividade e a agressividade para com as outras pessoas ocorriam com muito mais frequência, quando não lhe era dado o que queria ou quando era contrariado.

O “1” continua a ser acompanhado pela médica já referida anteriormente e por um médico já de adolescentes num Hospital particular, começando a ser medicado com Zyprexa e Topomax, desde o final daquele ano letivo.

No ano letivo 2011/2012, frequenta o 3.º ano, na mesma escola do ano letivo transato, usufruindo em tempo parcial da Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, todos os dias, como Modalidade Específica de Educação.

Nesse ano letivo, continuou a demonstrar picos de “desorganização de humor”, evidenciando comportamentos opositivos, autoagressividade e comportamentos agressivos para com os pares e/ou adultos, mas com menos frequência. Foi referido que essa melhoria possa estar relacionada com a nova medicação. Ainda manifestava alguma dificuldade em

permanecer sentado durante a realização das atividades. Essa situação foi também confirmada pelas técnicas do Centro de Recursos para a Inclusão que acompanham o aluno. Foi necessário fazer alteração na medicação, com Concerta, para estabilização dos comportamentos.

O “1” é aceite pelos seus colegas, mas estes, por vezes, têm medo dele.

Foi preenchida, em junho de 2012, uma C.A.R.S. (Childhood Autism Rating Scale) por todos os intervenientes do processo educativo (professoras e técnicos C.R.I.), cuja cotação total foi de cinquenta e três e meio (53,5), correspondente a Autismo Grave. (Apêndice 3).

### **3.2. – Caracterização do aluno “2”**

O aluno “2” tem nove anos e frequenta o 3.º ano de escolaridade.

Gravidez vigiada de 40 semanas, cesariana na Maternidade Alfredo da Costa, reanimado e internado por sépsis neonatal durante um mês.

O “2” esteve com a mãe até aos 14 meses, depois frequentou uma creche durante cinco meses, voltando a estar dos 19 meses aos 3 anos com a mãe.

O aluno foi encaminhado pela médica assistente do Centro de Saúde, por atraso na linguagem, em Fevereiro de 2005, para o Hospital de Dona Estefânia. O relatório elaborado na Unidade de Desenvolvimento do Hospital de Dona Estefânia, refere ...“criança com Autismo + Défice cognitivo Moderado...com surdez seletiva... com instabilidade comportamental...” (Anexo 7).

O relatório de Março de 2007, elaborado na Unidade de Desenvolvimento do Hospital de Dona Estefânia, refere ...“criança com Autismo + Défice cognitivo Ligeiro a Moderado...com surdez seletiva...com instabilidade comportamental...decidiu-se iniciar a medicação com Risperidona para tentar controlo comportamental...iniciou com doses baixas e ainda sem grande eficácia mas com ligeiro aumento do tempo na tarefa...” (Anexo 7).

O relatório de 14 de Março de 2008, elaborado por uma médica da Unidade de Primeira Infância do Hospital de Dona Estefânia, refere ...“...Tem um atraso de desenvolvimento que se inscreve numa perturbação do espectro autista...deverá adiar por um ano a entrada no 1.º ciclo...” (Anexo 7).

O aluno “2” entrou na U.E.E. no ano letivo 2009/2010, frequentou o 1.º Ano na Escola EB1/JI, usufruindo em tempo parcial da Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, todos os dias, como Modalidade Específica de Educação.

No início do 2º período, o comportamento do “2” impedia-o de realizar as atividades propostas. No decurso do período, com o início da toma de medicação, revelava, durante o período da manhã, apatia e, às vezes, até tristeza. No entanto, esteve mais concentrado realizando muito mais trabalho. No período da tarde, resistia ao trabalho que lhe era proposto, com muita agitação motora e choro. Deixou de interagir com adultos e pares, não sorria, não procurava brincadeiras e passou a manifestar “obsessão com a arrumação”.

No decurso do 3º período, com mudança da medicação, as alterações acentuadas a nível emocional e do comportamento melhoraram. Esteve mais concentrado, contudo, não realizava todos os trabalhos propostos.

Pelo elevado número de faltas ao longo desse ano letivo verificaram-se retrocessos nalgumas aprendizagens e quebras no processo de ensino-aprendizagem.

Nos diversos relatórios está presente o comportamento de hiperatividade, com grande agitação, birras e comportamentos opositivos, assim como, dificuldade em permanecer sentado no desenvolvimento de uma atividade.

Em todas as avaliações efetuadas são referidas evoluções muito pequenas.

No ano letivo 2010/2011 frequentou o 2.º ano, na mesma escola do ano letivo transato, usufruindo em tempo parcial da Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, todos os dias, como Modalidade Específica de Educação.

No 2.º período, não se verificaram progressos nas aprendizagens, devido também às significativas alterações comportamentais que manifestou.

Toda a equipa que trabalhou com o aluno verificou a existência dos seguintes comportamentos: Grande agitação, birras e comportamentos opositivos. Comportamentos agressivos para com os pares e/ou adultos (arranhava, dava cabeçadas, empurrava, tentava morder e, por vezes, atirava uma cadeira ou um armário para o chão). Tinha, também, dificuldade em permanecer sentado no desenvolvimento de uma atividade. Tentava sempre sair da sala de aula ou da UEE, quer pela porta ou pela janela (r/chão), para ir para a rua (recreio). No refeitório também manifestava muita dificuldade em permanecer sentado, saindo, sempre que podia, para o recreio.

O recurso a reforço positivo, a maioria das vezes, não resultava, e quando acontecia era por um período muito reduzido. Por vezes, chorava compulsivamente, mesmo em situações sem justificação, mesmo estando a tomar medicação, segundo informação da encarregada de educação.

O aluno não conseguia usufruir do trabalho realizado em contexto de U.E.E. e sala de aula, assim como das Terapias (Ocupacional e da Fala) uma vez que estava bastante

condicionado pelo seu comportamento. Assim, o aluno passou a fazer também a medicação em casa, ao pequeno-almoço, após indicação médica que o acompanha

No decurso do 3.º período, com o reajuste da medicação (“Risperdal” ao pequeno-almoço, almoço e ao deitar), as alterações acentuadas a nível emocional e do comportamento melhoraram significativamente. Esteve mais concentrado, contudo, não realizava todos os trabalhos propostos, mas verificaram-se algumas evoluções ao nível das aprendizagens.

O relatório médico entregue em 2011 refere “Perturbação do Espectro do Autismo Deficiência completa nas funções cognitivas de nível superior, nas funções mentais da linguagem e nas funções do cálculo” (Anexo 7).

No ano letivo 2011/2012, frequentou o 3.º ano, na mesma escola do ano letivo transato, usufruindo em tempo parcial da Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, todos os dias, como Modalidade Específica de Educação.

Nesse ano letivo passou a ser medicado com Risperidona (3 vezes ao dia).

Ao contrário dos anos e períodos letivos anteriores apresentou alguma melhoria na concentração, não revelou tanta agitação, teimosia e dificuldade em permanecer sentado na sua cadeira, obedecendo, a maioria das vezes, a ordens verbais Não foi observada qualquer agressividade podendo esta estar relacionada com a continuação da toma da medicação

O “2” é aceite pelos seus colegas.

Foi preenchida, em junho de 2012, uma C.A.R.S. (Childhood Autism Rating Scale) com uma cotação total de quarenta e seis (46) correspondente a Autismo Grave. (Apêndice 4).

O “2” continua a ser acompanhado no Hospital de Dona Estefânia - Unidade da Primeira Infância e na Consulta de Desenvolvimento.

### **3.3. – Caracterização do aluno “3”**

O aluno “3” tem sete anos e frequenta o 2.º ano de escolaridade.

Gravidez normal e vigiada de 40 semanas, sendo de referir que nos últimos quatro meses de gestação a mãe deprimiu e foi medicada. Nasceu de cesariana, no Hospital, tendo feito paragem cardíaca à nascença.

O “3” esteve em casa da avó até à entrada no pré-escolar, vive atualmente com os pais.

Aos três anos, os pais dirigiram-se ao Hospital onde nasceu, onde foi feito despiste auditivo (dentro do normal) e avaliação especializada (PEP-3 e CARS), cujo diagnóstico foi



“Perturbação Austística” (Anexo 7), passando a ser acompanhado de 6 em 6 meses. Foi relatado um caso de Perturbação do Espectro do Autismo na família – primo.

O relatório de fevereiro de 2008, elaborado pela médica que o acompanha no Hospital, refere “...apresenta uma perturbação do espectro do autismo aliado a um défice cognitivo” (Anexo 7).

O relatório de março de 2008, elaborado pela psicóloga do Hospital refere “...Os resultados obtidos no CARS são sugestivos de autismo severo...” (Anexo 7)

O relatório de março de 2009, elaborado pela equipa da APPDA – Lisboa, refere “... dos resultados gerais do ... no PEP-3 permitiram observar um atraso significativo em todas as áreas avaliadas, sendo este mais expressivo ao nível da linguagem expressiva, da motricidade Global e da imitação visuo-motora....”. (Anexo 7)

O aluno “3”, no ano letivo 2009/2010, iniciou a frequência escolar numa das salas de Jardim de Infância da Escola EB1/JI tendo sido aceite e chegando a interagir com os colegas,

Usufruiu em tempo parcial da Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, todos os dias, como centro de recursos e não como Modalidade Específica de Educação, dado ser aluno da educação pré-escolar. Usufruiu ainda de acompanhamento por parte do Centro de Recursos para a Inclusão em Terapia da Fala e Terapia Ocupacional.

O Atestado Médico de Incapacidade Multiusos, de outubro de 2009, refere uma avaliação da incapacidade de 60%. (Anexo 7)

No ano letivo 2010/2011 frequentou o 1.º ano, na mesma escola do ano letivo transato, usufruindo em tempo parcial da Unidade de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo, todos os dias, como Modalidade Específica de Educação.

No 2.º período verificaram-se algumas melhorias, nomeadamente ao nível da comunicação (Leitura das frases com Símbolos Pictográficos para a Comunicação). Apresentou retrocessos no comportamento e mostrou-se muito mais agitado, não obedecendo, algumas vezes, a ordens verbais.

No 3.º período, começou a fazer a associação palavra/palavra (animais e números), e a fazer associação a palavra/Imagem – Números até doze). Continuou a fazer a leitura das frases com Símbolos Pictográficos para a Comunicação, já introduzidos, sem dificuldade. Continuou a utilizar de forma funcional a Metodologia PECS, contudo, sem usar a “Tira Frase” do seu Dossier.

Apresentou melhorias significativas no seu comportamento, obedecendo, a maioria das vezes, a ordens verbais.

No ano letivo 2011/2012, frequentou o 2º ano, na mesma escola do ano letivo transato, usufruindo em tempo parcial da Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, todos os dias, como Modalidade Específica de Educação.

O “3” é aceite pelos colegas e continua com o mesmo grupo do Jardim-de-Infância.

Foi preenchida, em junho de 2012, uma C.A.R.S. (Childhood Autism Rating Scale) com uma cotação total de quarenta e seis (45) correspondente a Autismo Grave (Apêndice 5).

Das avaliações existentes no processo todas referem evolução nas aprendizagens.

### **3.4. – Caracterização do aluno “4”**

O aluno “4” tem sete anos e frequenta o 2.º ano de escolaridade.

Gravidez vigiada de 37 semanas, cesariana no Hospital, reanimado à nascença. Nos primeiros dias rejeitou a mama e o biberão, e foi alimentado por sonda.

O “4” esteve em casa com a mãe, até à entrada no pré-escolar. Vive atualmente com os pais e duas irmãs mais velhas.

O relatório de janeiro de 2007, elaborado pelo médico da Consulta de Pedopsiquiatria do Hospital de Dona Estefânia refere: “...apresenta um quadro de perturbação grave da relação e da comunicação...” (Anexo 7).

O aluno “4”, no ano letivo 2009/2010, iniciou a frequência escolar numa das salas de Jardim de Infância da Escola EB1/JI, usufruindo em tempo parcial da Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, todos os dias, como Centro de Recursos e não como Modalidade Específica de Educação, uma vez que era aluno da educação pré-escolar. Usufruiu ainda de acompanhamento por parte do UNIPI em Terapia da Fala e pelo Centro de Recursos para a Inclusão em Terapia Ocupacional.

No ano letivo 2010/2011, frequentou o 1.º ano, na mesma escola do ano letivo transato, usufruindo em tempo parcial da Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, todos os dias, como Modalidade Específica de Educação.

No 2.º período verificaram-se progressos nas aprendizagens do aluno, começou a dizer muito mais vocalizações e algumas holofrases.

No 3.º período continuaram a verificar-se alguns progressos, nomeadamente ao nível da Comunicação com Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC).

O relatório do médico que o acompanhava em 2010 refere: “...apresenta um quadro de Perturbação Autística (DSM IV TR)...” (Anexo 7)

No ano letivo 2011/2012, frequentou o 2.º ano, na mesma escola do ano letivo transato, usufruindo em tempo parcial da Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, todos os dias, como Modalidade Específica de Educação.

Das avaliações existentes no processo, todas referem progressos muito pequenos nas aprendizagens.

O Atestado Médico de Incapacidade Multiusos, de novembro de 2011, refere uma avaliação da incapacidade de 60% (Anexo 7).

É aceite pelos colegas e continua com o mesmo grupo do Jardim-de-Infância.

Foi preenchida, em junho de 2012, uma C.A.R.S. (Childhood Autism Rating Scale) com uma cotação total de quarenta e seis (47,5) correspondente a Autismo Grave (Apêndice 6).

É acompanhado pelo médico de família no Centro de Saúde e por um médico da Consulta de Pedopsiquiatria do Hospital de Dona Estefânia.

## **CAPITULO 4 - Apresentação dos dados recolhidos**

### **4.1. – Apresentação dos dados recolhidos**

As três observações naturalistas decorreram, duas em contexto de Unidade de Ensino Estruturado e uma em situação de recreio.

A finalidade foi avaliar a interação de cada aluno da população-alvo em estudo, individualmente, com os colegas, com a professora e com as assistentes operacionais. Uma vez que a socialização é uma das perturbações características no autismo, a observação do recreio permitiu-nos avaliar a interação de cada aluno com os restantes colegas da Escola e num contexto não estruturado.

#### **4.1.1. – Apresentação dos dados recolhidos do aluno “1”**

Nas duas observações em contexto de Unidade, uma realizada em maio e outra em junho (Apêndice 7, 8 e Anexo 14, 15) podemos verificar que:

O “1” individualmente, na primeira observação, apresentou um menor número de comportamentos individuais relativamente à segunda.

Na primeira podemos observar vários comportamentos recorrentes como gritar, autoagressões, e a realização de atividades propostas sem necessitar de ajuda física.

Na segunda observação, continuamos a verificar autonomia na realização das tarefas propostas e não verificamos autoagressões nem gritos.

Os comportamentos para com a professora na primeira observação, em relação à segunda, foram em maior número.

Na primeira observação podemos verificar que realiza todas as atividades propostas no seu plano de trabalho, mas é necessária a indicação verbal por parte da professora para que o “1” as inicie.

Verificamos, também, comportamentos como a tentativa de agressão à professora, gritos, resposta a comportamento de causa-efeito e o uso correto do PECS para fazer pedidos.

Na segunda observação verificamos que apenas foi necessária uma indicação verbal para que comesse a trabalhar, sendo autónomo na realização de todas as atividades que constavam no seu plano de trabalho.

Não verificamos qualquer agressão ou autoagressão, podendo este facto estar relacionadas com a toma de um novo medicamento.

Continuamos a verificar o uso correto do PECS para fazer pedidos.

O “1”, na primeira observação, não apresentou qualquer comportamento para com as assistentes operacionais, enquanto que na segunda observação verificamos o regresso à Unidade com as assistentes operacionais.

Na observação em contexto de recreio (Apêndice 9 e Anexo 16) podemos verificar que:

O “1” individualmente demonstrou autonomia na Independência Pessoal, nomeadamente: baixa as calças e cuecas; puxa o autoclismo, lava as mãos, limpa-as às toalhas de papel, antes de ir para o recreio.

No tempo do recreio esteve a ver os seus DVD’s, não participando em qualquer atividade, tentando ir para dentro da Escola, num determinado momento.

Para com as assistentes operacionais verificamos que respondeu às suas indicações verbais, assim como à resposta a comportamento de causa-efeito.

Não existe qualquer interação do “1” junto dos colegas da Escola.

#### **4.1.2. – Apresentação dos dados recolhidos do aluno “2”**

Nas duas observações em contexto de Unidade, uma realizada em maio e outra em junho (Apêndice 10, 11 e Anexo 17, 18) podemos verificar que:

O “2” individualmente, na primeira observação, apresentou um maior número de comportamentos individuais relativamente à segunda.

Na primeira podemos observar que demonstrou autonomia na Independência Pessoal, nomeadamente: dirige-se para a torneira; pega no copo, enche-o.

Na realização de algumas atividades propostas não manifesta dificuldade, conseguindo resolvê-las sozinho mesmo com dificuldade na sua execução, por exemplo o Puzzle.

Na segunda observação continuamos a verificar autonomia na Independência Pessoal, nomeadamente: dirige-se para a torneira; pega no copo, enche-o, e na realização de algumas atividades propostas. Verificamos, também, que o aluno ao começar a trabalhar conseguiu autorregular-se, isto é, ficar mais calmo.

Os comportamentos para com a professora na primeira observação, em relação à segunda, foram em maior número.

Na primeira observação podemos verificar que realiza todas as atividades propostas no seu plano de trabalho, mas é necessária a indicação verbal por parte da professora para que o “2” as inicie.

Verificamos, também, que aponta para os símbolos do SPC correspondentes à medida que a professora faz a leitura das frases, nomeadamente na correspondência de imagens a frases em SPC, caso contrário não passa para a seguinte.

Na segunda observação, verificamos que continuou a ser necessária a indicação verbal para que comesse a trabalhar e que iniciasse o novo tabuleiro. Continuou a apontar para os símbolos de SPC, nas atividades de leitura e cópia.

O “2”, na primeira observação, não apresentou qualquer comportamento para com as assistentes operacionais, enquanto que na segunda observação verificamos que obedeceu a indicação verbal, embora tenha ido contrariado para a sua área de trabalhar.

Tanto na primeira como na segunda observação, verificamos o regresso à Unidade com os colegas.

Na observação em contexto de recreio (Apêndice 12 e Anexo 19) podemos verificar que:

O “2” individualmente demonstrou autonomia na Independência Pessoal, nomeadamente: baixa as calças, cuecas e puxa o autoclismo.

Para com as assistentes operacionais verificamos que respondeu às suas indicações verbais, nomeadamente na área Independência Pessoal.

Verificamos que o “2” junto dos colegas da Escola joga à bola, nomeadamente: atira a bola e chuta-a.

#### **4.1.3. – Apresentação dos dados recolhidos do aluno “3”**

Nas duas observações em contexto de Unidade, uma realizada em maio e outra em junho (Apêndice 13, 14 e Anexo 20, 21) podemos verificar que:

O “3” individualmente, na primeira observação, apresentou um maior número de comportamentos individuais relativamente à segunda, verificando-se uma diferença bastante significativa.

Na primeira podemos observar autonomia na utilização dos símbolos que estão colocados no seu plano de trabalho, com a realização correta de atividades propostas que constam no seu plano de trabalho, sem necessitar de ajuda física.

Verificamos, também, que verbaliza quando inicia um novo tabuleiro, dizendo, por exemplo, “Vamos pôr o 2”. Verificamos verbalização quando tira as palavras que correspondem à atividade que está a executar, embora com má articulação.

Na segunda observação verificamos que o aluno atirou para o chão a primeira atividade que estava realizar. Continuamos a verificar, embora num período curto, que também verbaliza quando inicia um novo tabuleiro, dizendo, por exemplo, “Vamos pôr o 1”.

Verificamos verbalização quando tira as palavras que correspondem à atividade que está a executar, embora com má articulação.

Os comportamentos para com a professora na primeira observação, em relação à segunda, foram em menor número, apesar de bastante significativos.

Na primeira observação podemos verificar que cumpriu a indicação verbal para se sentar na sua área de trabalhar.

Na segunda observação verificamos uma alteração significativa no comportamento, isto é, não obedeceu a uma ordem e riu-se quando a ordem lhe foi dada.

O “3”, após indicação verbal, apanhou todos os tabuleiros e atividades que atirou para o chão, conseguiu fugir, mas acabou por apanhar tudo, obedecendo só depois da insistência.

Verificamos também uma grande agitação e uma tentativa de agressão à professora.

O “3” na primeira observação não apresentou qualquer comportamento para com as assistentes operacionais, enquanto que na segunda observação verificamos alteração no comportamento, não obedecendo à indicação verbal dada por uma das assistentes. Observamos também, gritos, saltos, risos.

Na observação em contexto de recreio (Apêndice 15 e Anexo 22) podemos verificar que:

O “3” individualmente demonstrou autonomia na Independência Pessoal, nomeadamente: baixa as calças, cuecas, puxa o autoclismo, lava as mãos e limpa-as às toalhas de papel, antes de ir para o recreio.

Quando chegou ao recreio ficou parado a observar. Depois, verificamos que correu para junto da boca de incêndio e ficou a observá-la.

O comportamento que podemos observar junto dos colegas é a participação em duas corridas sugerida por uma colega, seguindo o trajeto feito por ela.

Para com as assistentes operacionais verificamos que respondeu às suas indicações verbais.

#### **4.1.4. – Apresentação dos dados recolhidos do aluno “4”**

Nas duas observações em contexto de Unidade, uma realizada em maio e outra em junho (Apêndice 16, 17 e Anexo 23, 24) podemos verificar que:

O “4” individualmente, na primeira observação, apresentou um maior número de comportamentos individuais relativamente à segunda.

Na primeira podemos observar vários comportamentos recorrentes como bater com os dedos em cima da mesa, vocalizações e verbalização de palavras embora com má articulação.

Na segunda verificamos autonomia na Independência Pessoal, nomeadamente: dirige-se para a torneira, pega no copo e enche-o. Continuamos a verificar a verbalização de palavras embora com má articulação e a execução correta das atividades propostas.

Os comportamentos para com a professora na primeira observação, em relação à segunda, foram em maior número.

Na primeira observação, podemos verificar que necessitou de indicação verbal para se dirigir para a sua área de trabalhar e que as atividades propostas no seu plano de trabalho não foram todas realizadas tendo sido necessária a indicação verbal por parte da professora para que o “4” as iniciasse.

O “4” pediu ajuda física da professora para contar, pegando-lhe na mão.

Na segunda observação, verificamos menos comportamentos para com a professora em relação à primeira observação.

Verificamos que continua a necessitar de indicação verbal para começar a trabalhar, mas sabe utilizar os símbolos que estão colocados no seu plano de trabalho.

O “4” na primeira e na segunda observação não apresentou qualquer comportamento para com as assistentes operacionais.

Relativamente aos colegas verificamos apenas um comportamento na segunda observação, relativa à sua entrada na Unidade.

Na observação em contexto de recreio (Apêndice 18 e Anexo 25) podemos verificar que:

O “4” individualmente corre, subindo e descendo escadas, explorando o espaço do recreio onde brincam e estão outros colegas da Escola. Verificamos, também, um período em que se isola indo para junto do portão, ficando a olhar para o exterior.

Os comportamentos que podemos observar junto dos colegas são momentos como o pedido de batatas fritas estendendo a mão a uma colega que está a comer, ver os colegas que estão a saltar à corda e a iniciativa de agarrar uma corda e participar num jogo coletivo, embora por um período reduzido, uma vez que a larga pouco tempo depois.

Para com as assistentes operacionais verificamos que obedeceu às suas indicações verbais, e o olhar como um pedido de autorização para pedir à colega que lhe desse uma batata frita.



## **4.2. – Análise e interpretação dos resultados**

Todos os alunos estão abrangidos pelo art.º 25 – Unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, como modalidade específica de educação:

Todos os alunos, atendendo ao perfil de funcionalidade, beneficiaram do disposto no número 2 do art.º 12º, do Decreto-lei nº 3/2008, de 07 de Janeiro, bem como no número 5.4 do Despacho Normativo nº 14 026/2007 de 04 de Julho, republicado pelo Despacho n.º 13 170/2009, 2.ª série de 4 de Junho (turma reduzida).

Usufruíram de Terapia da Fala, três vezes por semana, Terapia Ocupacional, duas vezes por semana e Psicologia, uma vez por semana, na Escola, através do Centro de Recursos para a Inclusão.

Seguidamente, será feita uma descrição dos dados recolhidos através da análise documental (atas, relatórios circunstanciados) e a avaliação da Planificação Trimestral – 2 e 3. A referida avaliação foi realizada de acordo com o estipulado do Despacho Normativo n.º 6/2010 de 19 de fevereiro, que veio regular o processo de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais, clarificando o processo de avaliação estabelecido no Decreto-Lei n.º 3/2008 e, deste modo, garantindo o direito de todos os alunos à avaliação.

A análise e interpretação dos resultados da intervenção tem por finalidade fazer uma reflexão do trabalho desenvolvido, para a elaboração deste relatório de investigação-ação.

Toda a intervenção decorreu em contexto de Unidade de Ensino Estruturado, no período já referido atrás, tendo em atenção os outros contextos existentes na Escola sem ser a Unidade, nomeadamente a turma de cada um dos alunos, os intervalos, os almoços e as Atividades de Enriquecimento Curricular.

O intuito deste relatório foi perceber se existe a inclusão de alunos com Perturbação Autística que frequentam uma Unidade de Ensino Estruturado, numa escola do 1.º Ciclo.

A minha intervenção e observação foram diárias uma vez que desempenho funções docentes na respetiva Unidade.

Dado este relatório ter sido iniciado já no decorrer do ano letivo, foi feita a continuidade do trabalho que já estava a ser desenvolvido, havendo assim continuidade pedagógica.

Verificámos que a avaliação diagnóstica a cada um dos alunos, correspondia à Planificação para o 1.º Período, que serviram como base para a elaboração quer dos Currículos Específicos Individuais como das Competências Específicas, para anexar aos respetivos Programas Educativos Individuais. As Planificações Trimestrais do 2.º período já estavam elaboradas, assim como as avaliações referente ao 1.º período. No decurso deste

relatório foram elaboradas as avaliações referentes ao 2.º e 3.º período, a planificação do 3.º período, assim como, os respetivos relatórios circunstanciados.

#### **4.2.1. A Unidade de Ensino Estruturado como facilitadora de Inclusão**

Foi implementado e desenvolvido um modelo de ensino estruturado atendendo ao perfil da população alvo que frequenta a Unidade, aplicando um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promoveram a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades.

Foram realizadas as adequações curriculares necessárias, através do Currículo Específico Individual, tendo em atenção o perfil de cada um dos alunos. Através da aplicação e do desenvolvimento de metodologias de intervenção interdisciplinares, facilitadoras dos processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar, com base no modelo de ensino estruturado.

Todos os alunos, mesmo com um grau de incapacidade bastante elevado, frequentaram a Unidade de Ensino Estruturado a tempo parcial, frequentando por isso, todos os dias, a sua turma de forma assídua.

Verificámos que a Unidade promoveu a participação dos alunos nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem, dado que levam os seus tabuleiros da área do trabalho com trabalho organizado pela docente da Unidade, para realizarem nas suas turmas.

Na mesa de cada um dos alunos da sala de aula foi colocada uma tira de velcro onde a professora da turma coloca o plano de trabalho que o aluno vai realizar.

As docentes da turma, por vezes, têm o auxílio de uma das assistentes operacionais afetas à Unidade, nos tempos que os alunos estão na turma.

Foi entregue pela docente da Unidade aos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular um documento com propostas de objetivos que podem ser trabalhados naquelas atividades, quer na área da Motricidade e da Ocupação que constam nos Currículos Específicos Individuais de cada um dos alunos. (Anexo 26)

Os alunos acompanharam o grupo/turma em todas as actividades tendo sempre em atenção a sua problemática, nomeadamente a visitas de estudo, atividades desenvolvidas pelos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular da Atividade Física e das Expressões, nas festas da Escola.

Com supervisão das assistentes operacionais e de uma das docentes, frequentam no mesmo horário, os intervalos, os lanches e o almoço juntamente com os colegas e restantes alunos da escola.

Verificámos que são promovidas atividades no recreio, onde se privilegia a participação de outros colegas da escola, como corridas ou a bola.

Foi, também, fornecido pela Unidade, apoio em suportes visuais de símbolos pictográficos para a comunicação.

A avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem de cada um dos alunos, realizada por todos os intervenientes do processo educativo, com os diferentes professores, terapeutas, psicóloga, assim como, o regular envolvimento e participação da família, com maior enfoque nos encarregados de educação, através de conversas informais no decorrer das semanas, foram importantes para aferir qualquer situação que ocorresse e para troca de impressões acerca do aluno nos diferentes contextos escolares.

No final de cada período foi feita a avaliação da respetiva planificação trimestral, com as docentes da Unidade, com a docente da turma, assim como, com a equipa do Centro de Recursos para a Inclusão, para a avaliação das competências trabalhadas e lavradas as respetivas atas. Por vezes, em algumas planificações foram introduzidos alguns objetivos que não estavam propostos para serem trabalhados, mas foi necessário introduzi-los face às evoluções dos alunos. Os encarregados de educação participaram na avaliação dos seus educandos no final de cada período. Foi fornecido o currículo de cada um, para serem trabalhados e generalizados noutro contexto.

Foram feitas reuniões de avaliação formal, com as docentes das turmas e com as docentes de Educação Especial da Unidade, assim como com as técnicas do Centro de Recursos para a Inclusão.

Usando a metodologia investigação-ação, conseguimos através das nossas reflexões, fazer os ajustes e as correções necessárias ao longo do estudo.

Deste modo, parece-nos que a Unidade funcionou como um recurso pedagógico especializado da escola, e não como um polo de exclusão.

#### **4.2.2. Inclusão do aluno “1”**

As medidas educativas aplicadas de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008 são o art.º 19 - Adequações no processo de matrícula, uma vez que frequenta uma escola fora da sua área de residência; o art.º 21 - Currículo Específico Individual, em virtude de ter havido substituição de competências definidas para o nível de ensino da turma. Os conteúdos foram conducentes à autonomia pessoal e social do aluno dando prioridade às atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, na comunicação e na organização do processo de transição para a vida pós-escolar e o art.º 22 Tecnologias de apoio - Caderno de Comunicação, Tabelas de comunicação com símbolos SPC, Livros adaptados com

símbolos SPC, Digitalizadores de Fala, Material organizado especificamente para o aluno com e sem símbolos SPC (Leitura, escrita e cálculo) e Jogos de computador didático/pedagógicos.

Atendendo ao perfil de funcionalidade, o aluno beneficiou do disposto no número 2 do art.º 12º, do Decreto-lei nº 3/2008, de 07 de Janeiro, bem como no número 5.4 do Despacho Normativo nº 14 026/2007 de 04 de Julho, republicado pelo Despacho n.º 13 170/2009, 2.ª série de 4 de Junho (turma reduzida).

No que concerne a evoluções verificadas o “1” manteve o mesmo nível de competências do ano letivo anterior, embora se verificassem algumas evoluções ao nível da comunicação, nomeadamente na utilização do dossier do PECS. Continuou a utilizar de forma funcional a Metodologia PECS, começando a usar a “Tira Frase” do seu Dossier, apenas quando queria comer, embora nem sempre com a frase escrita corretamente.

No 2.º período, o “1” manteve o mesmo nível de competências do período letivo anterior, embora se tivessem verificado algumas evoluções ao nível da comunicação, nomeadamente na utilização do dossier do PECS. Continuou a utilizar de forma funcional a Metodologia PECS, continuando a usar a “Tira Frase” do seu dossier, fundamentalmente, quando queria comer.

Ao nível da cognição, identificou os algarismos até 30, fez a associação quantidade / número até 14, realizou operações simples sempre com concretização ( $1+2=$ \_\_\_;  $2+3=$ \_\_\_;  $4+4=$ \_\_\_; ...e  $1+9=$ \_\_\_).

No que respeita à independência pessoal também se verificaram progressos, nomeadamente na alimentação, começando já a utilizar a faca e o garfo embora não cortasse os alimentos.

Na reunião realizada com o Encarregado de Educação em fevereiro foram mencionadas as alterações comportamentais que o aluno estava a manifestar sistematicamente, até à data. O Encarregado de Educação referiu que estes comportamentos podiam ter origem numa alteração a nível do sono. Relativamente ao restante período o “1” manifestou picos de “desorganização de humor”, evidenciando comportamentos opositivos, autoagressividade e comportamentos agressivos para com os pares e/ou adultos, embora com menos frequência. Continuou a manifestar dificuldades em permanecer sentado durante a realização das atividades.

No 3.º período, verificámos alguns progressos relativamente ao período letivo anterior. Registámos algumas evoluções ao nível da comunicação, nomeadamente na utilização do dossier do PECS. Continuou a utilizar de forma funcional a Metodologia PECS, e a usar a “Tira Frase” do seu dossier, não só quando queria comer, mas já para pedir livros, DVD’s ou para ir para o computador.

Ao nível da cognição, identifica os algarismos até cinquenta (50), e faz a associação quantidade / número até vinte (20). Continuou a realizar operações simples sempre com concretização ( $1+2=$ \_\_\_;  $2+3=$ \_\_\_;  $4+4=$ \_\_\_; ...e  $1+9=$ \_\_\_).

No que respeita à independência pessoal, também se verificaram progressos, nomeadamente na alimentação, pois já utiliza a faca e o garfo, sem ser necessária a intervenção constante por parte do adulto, embora ainda não corte os alimentos.

O “1” continuou a demonstrar picos de “desorganização de humor”, evidenciando comportamentos opositivos, autoagressividade e comportamentos agressivos para com os pares e/ou adultos, mas com menos frequência. Pensamos que esta melhoria possa estar relacionada com a nova medicação (“Zyprexa” e “Concerta”). Manifestou alguma dificuldade em permanecer sentado durante a realização das atividades.

A avaliação da Planificação Trimestral – 3 (Global) será apresentada no Quadro 2 com os progressos alcançados, objetivos atingidos e as dificuldades que persistiam.

O encarregado de educação preencheu uma grelha de avaliação de acordo com a resposta que considerava mais adequada ao seu educando. (Anexo 27)

Na CARS verificámos que obteve, em relação a: I - Relação com as pessoas - 3; II – Imitação - 4; III - Resposta emocional – 3,5; IV - Movimentos do corpo - 4; V - Utilização de objetos – 3,5; VI - Adaptação à mudança - 4; VII - Resposta visual - 3; VIII - Resposta ao som – 3,5; IX - Resposta ao paladar; olfato e tato – 2,5; X - Medo e ansiedade - 4; XI - Comunicação verbal - 4; XII - Comunicação não verbal - 3; XIII - Nível de atividade - 4, XIV - Nível de consistência da resposta intelectual – 3,5; XV - Impressão global - 4, após cada uma das áreas ser cotada obtivemos através da cotação total, Autismo Grave.

## Quadro 2 - Avaliação - Planificação Trimestral - 3 (Global)

**Área de intervenção:** COMUNICAÇÃO, INDEPENDÊNCIA PESSOAL, COGNIÇÃO (Prioridades)

Motricidade, Comportamento Social, Ocupação e Tempos Livres

Competência a adquirir	
<p><b>COMUNICAÇÃO</b> COMUNICAÇÃO RECEPTIVA</p> <p><u>Reagir a instruções gestuais e verbais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reagir a palavras inibitórias, parando;</li> <li>- Dar um objeto que lhe é pedido;</li> <li>- Executar ordens simples com respostas não-verbais;</li> <li>- Apontar objetos de uso comum (familiares).</li> <li>- Organizar sequências de imagens de 2 b) e 3 cartões;</li> <li>- Realizar sequência de tarefas – plano de trabalho.</li> </ul>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%;"> <p><u>Compreender a linguagem verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseguir permanecer o máximo tempo possível a escutar histórias, em 2 ocasiões diferentes (quer no PC quer orais).</li> <li>- Executar ordens que envolvam duas ou mais ações.</li> <li>- Imitar sons do ambiente (vento) e de animais (gato, cão, porco e leão);</li> <li>- Executar ordens relativas à posição (em cima, em baixo, ao lado), cor e ao tamanho (grande, pequeno) dos objetos;</li> </ul> </div> <div style="width: 48%;"> <p><b>COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA</b></p> <p><u>Expressar-se e expressar as suas necessidades através da Comunicação Aumentativa (SPC)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar alguns desejos e necessidades através dos símbolos do SPC, e/ou utilizando o PECS vocalizações, expressões faciais em ocasiões diferentes;</li> <li>- Responder a perguntas utilizando os símbolos do SPC, em 2 ocasiões diferentes (relativamente à alimentação, livros, PC, DVD) (Dossier PECS);</li> </ul> </div> </div> <div style="margin-top: 20px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Chamar a atenção do adulto, utilizando os símbolos do SPC, gesticulando e produzindo sons, em 2 ocasiões diferentes;</li> <li>- Utilizar a comunicação Aumentativa, com os símbolos do SPC, já introduzidos, após instrução verbal, em 2 ocasiões diferentes;</li> <li>- Associação palavra/palavra (ações);</li> <li>- Associação de palavra a imagens;</li> <li>- Associação de frases a imagens;</li> <li>- Construir frases simples com os símbolos do SPC, espontaneamente (apenas à alimentação, livros, PC, DVD; mãe, irmão e carro)</li> </ul> </div>

Competência a adquirir	
<p><b>INDEPENDÊNCIA PESSOAL ALIMENTAÇÃO</b></p> <p><u>Beber</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar a necessidade de beber utilizando o PECS;</li> <li>- Abrir garrafas, em situações diferentes.</li> </ul> <p><u>Comer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar a necessidade de comer, utilizando o PECS (O “1” nesta fase tem que especificar o alimento que quer, segundo a metodologia PECS);</li> <li>- Descascar fruta (tipo banana inteira) - com a mão.</li> <li>- Usar a faca para espalhar manteiga ou compota no pão.c)</li> <li>- Cortar alimentos com a faca e ajudando com o garfo (já utiliza a faca e o garfo - na escola);</li> </ul> <p><u>Adquirir hábitos à mesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esperar que o sirvam, no refeitório, em ocasiões diferentes.</li> <li>- Encher o copo com água;</li> <li>- Limpar a boca ao guardanapo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficar sentado durante a refeição.</li> </ul> <p><b>HIGIENE</b></p> <p><u>Controlar os esfíncteres e usar a casa de banho</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar a necessidade de urinar ou defecar, apontando o símbolo do SPC correspondente ou utilizando o PECS c)</li> <li>- Ir à casa de banho, limpando-se e acionando o autoclismo (com instrução verbal),c)</li> </ul> <p><u>Cuidar da sua higiene pessoal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar quando lhe lavam os dentes; c)</li> <li>- Colaborar quando lhe dão banho, lavando as pernas, os braços e a cara. c)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lavar as mãos, com água e sabonete líquido, sem ajuda do adulto. (só com reforço verbal) c)</li> <li>- Lavar a cara c)</li> <li>- Assoar-se sozinho. c)</li> </ul> <p><b>VESTUÁRIO</b></p> <p><u>Despir-se</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Puxar para baixo cuecas, meias e calças c);</li> <li>- Despir calças quando desabotoadas c);</li> <li>- Despir o casaco quando desapertado c);</li> <li>- Despir camisolas c);</li> <li>- Descalçar sapatos c);</li> <li>- Desapertar fechos c)</li> <li>- Desabotoar botões c);</li> <li>- Despir sozinho peças simples tipo: casaco, camisola, calças. c)</li> </ul> <p><u>Vestir-se</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfiar os braços nas mangas, sem ajuda do adulto. c)</li> <li>- Enfiar as pernas nas calças, com supervisão do adulto c);</li> <li>- Calçar os sapatos (não ata os atacadores).c)</li> <li>- Vestir peças simples sem abotoar c);</li> <li>- Apertar fechos. c)</li> <li>- Abotoar botões; c)</li> <li>- Vestir peças complexas: camisas e camisolas; c)</li> <li>- Vestir peças simples fechando-as (fechos ou botões) c);</li> <li>- Colaborar no atar dos atacadores c).</li> </ul> <p><u>Cuidar do seu vestuário</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pendurar o casaco no cabide ou cadeira. (após instrução verbal)</li> </ul>

Competência a adquirir	
<p><b>COGNIÇÃO</b></p> <p><u>Explorar objetos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar com objetos/brinquedos;</li> <li>- Juntar objetos iguais;</li> <li>- Separar objetos diferentes,</li> <li>- Associar objetos à sua imagem;</li> <li>- Associar imagens a objetos.</li> <li>- Agrupar objetos de acordo com a forma e cor;</li> </ul> <p><u>Identificar as partes fundamentais do corpo humano</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apontar, quando nomeadas, as partes principais do seu corpo, (Já aponta para os olhos, boca e orelhas)</li> <li>- Apontar, quando nomeadas, as partes principais do corpo, no outro.</li> <li>- Associar palavra a imagens relativas a partes do corpo.</li> </ul>	<div> <div> <p><u>Fornecer os seus dados pessoais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dizer o primeiro nome, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.</li> <li>- Dizer se é rapaz ou rapariga, apontando ou fornecendo o símbolo correspondente do SPC. Já identifica – menina/menino</li> </ul> </div> <div> <p><u>Conhecer o seu meio físico social mais próximo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica a mãe e pai no seu caderno de comunicação.</li> <li>- Dizer o primeiro nome da mãe, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.</li> <li>- Dizer o primeiro nome do pai, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.</li> <li>- Dizer o primeiro nome do irmão, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.</li> </ul> </div> </div> <div> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os animais domésticos mais comuns, associando à palavra (imagem/ palavra escrita)</li> <li>- Identificar os alimentos mais comuns, associando à palavra (imagem/ palavra escrita)</li> <li>- Identificar as peças de vestuário mais comuns, associando à palavra (imagem/ palavra escrita)</li> <li>- Identificar os meios de transporte mais comuns associando à palavra.</li> </ul> <p><u>Adquirir noções: tamanho, forma, cor, etc...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emparelhar objetos do mesmo tamanho.</li> <li>- Emparelhar objetos da mesma forma.</li> <li>- Emparelhar objetos da mesma cor.</li> <li>- Separar objetos de diferentes tamanhos.</li> <li>- Separar objetos de diferentes forma.</li> </ul> </div> <div> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Separar objetos de diferentes cores.</li> <li>- Identificar um objeto grande e pequeno.</li> <li>- Identificar as formas geométricas, associando à palavra.</li> <li>- Nomear associando à palavra as principais cores.</li> </ul> <p><u>Adquirir noções de quantidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir 1 a 20 e associar à quantidade.</li> <li>- Identificar os algarismos até 50, associando à palavra</li> <li>- Contar mecanicamente até 30, apontando;</li> <li>- Realizar adições simples (por exemplo: <math>1+2=</math>___; <math>2+3=</math>___; <math>5+4=</math>___; ...e <math>6+2=</math>___), concretizando;</li> <li>- Preencher lacunas de números (o que vem antes e depois – até 50) a)</li> </ul> <p><u>Reconhecer palavras e sinais - convencionais com interesse pessoal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer escrito o seu primeiro nome</li> <li>- Reconhecer escrito o primeiro</li> </ul> </div>




Competência a adquirir	
<p>nome da mãe - Reconhecer escrito o primeiro nome do pai; - Reconhecer escrito o primeiro nome do irmão.</p> <p><b>ESTIMULAÇÃO SENSORIAL</b></p> <p><u>Reagir a estímulos visuais</u> - Manter o contacto visual com o adulto, sempre que se fale com ele, em ocasiões diferentes; - Mudar a atenção de um objeto para outro em ocasiões diferentes;</p> <p><u>Reagir a estímulos auditivos</u> - Responder à voz de um adulto familiar, em ocasiões diferentes, alterando as suas reações ou atividades. (verificámos uma evolução) - Dar atenção, em ocasiões diferentes a histórias ou canções. - Distinguir as vozes dos animais mais comuns (gato, cão, porco e leão) em ocasiões diferentes.</p> <p><u>Reagir a estímulos tátil-quinestésicos</u></p>	<div> <div> <p>- Reagir demonstrando agrado ou desagrado à manipulação - de objetos com diferentes consistências e texturas.</p> <p>- Ter iniciativa de procurar estímulos tácteis - propriocetivos que organizem o seu comportamento no decorrer de uma atividade;</p> <p>- Modificar o seu comportamento sempre que forem utilizados inputs sensoriais quinestésicos (estímulo propriocetivo) no decorrer das atividades;</p> <p>- Manter uma postura adequada na realização de atividades que exijam maior atenção e concentração (mas com muita insistência do adulto)</p> </div> <div> <p><b>MOTRICIDADE</b></p> <p><u>Motricidade Global</u></p> <p><u>Coordenar movimentos amplos</u></p> <p>- Correr e saltar com movimentos coordenados</p> <p>- Andar sobre um banco sueco, após instrução verbal, em três ocasiões diferentes.</p> </div> </div> <div> <p><u>Coordenar movimentos implicando força e direcção</u></p> <p>- Atirar uma bola, com a mão, de pé, em três ocasiões diferentes.</p> <p>- Chutar uma bola parada, após demonstração em três ocasiões diferentes.</p> <p>- Realizar um circuito com 3 atividades diferentes de forma coordenada e respeitando a sequência.</p> <p>- Saltar a pés juntos para dentro de um arco.</p> </div> <div> <p><u>Motricidade Fina</u></p> <p><u>Coordenar movimentos finos</u></p> <p>- Desenfiar contas;</p> <p>- Enfiar contas.</p> <p>- Desenroscar tampas de frascos.</p> </div>

Competência a adquirir	
<u>Relacionar-se com pessoas da sua idade (colegas, irmão, amigos, ...)</u> - Dar atenção aos seus pares que se movimentem à sua volta (verificou-se uma pequena evolução); - Brincar com dois ou três dos seus pares; - Ser capaz de esperar a sua vez num jogo ou atividade (espera para ir para o PC quer na UEE quer na sala) - Partilhar objetos com os seus pares (verificámos uma pequena evolução);.	<div> <div>OCUPAÇÃO</div> <div> <u>Realizar trabalhos com papel</u>  - Rasgar papel;  - Pintar (com tinta e usando a mão e o pincel);  - Colar;  <u>Realizar trabalhos com pastas moldáveis</u>  - Amassar plasticina  - Fazer bolas de plasticina  - Fazer rolos de plasticina </div> </div> <div> <div>TEMPOS LIVRES</div> <div> <u>Ocupar-se de forma lúdica</u>  - Seguir brincadeiras e jogos; c)  - Entreter-se com brinquedos ou jogos da sua preferência;  <u>Ocupar os seus tempos livres de uma maneira adequada</u>  - Brincar em casa.  - Ver livros e revistas c)  - Ver televisão (Filmes no PC).c) </div> </div>


Podemos constatar que o objetivo assinalado com a) foi introduzido no 2.º período e não estava proposto para este ano letivo. Que a avaliação feita pela terapeuta da fala foi diferente dos restantes intervenientes do processo educativo. Os objetivos assinalados com a alínea c) foram, também, avaliados pelo encarregado de educação, encontrando-se esta avaliação em anexo.

#### LEGENDA:

 Não Satisfaz

 Satisfaz

 Satisfaz Bem

 Não trabalhado

#### 4.2.3. Inclusão do aluno “2”

As medidas educativas aplicadas de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008 foram o art.º 21 Currículo Específico Individual, uma vez que houve substituição de competências definidas para o nível de ensino da turma. Os conteúdos foram conducentes à autonomia pessoal e social do aluno dando prioridade às atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, na comunicação e na organização do processo de transição para a vida pós-escolar, e o art.º 22 Tecnologias de Apoio - Caderno de Comunicação, Tabelas de comunicação com símbolos SPC, Livros adaptados com símbolos SPC, Digitalizadores de Fala, Material organizado especificamente para o aluno com e sem símbolos SPC (Leitura, escrita e cálculo) e Jogos de computador didático/pedagógicos. Já utiliza, a maioria vezes, os símbolos do SPC que constam do seu caderno de comunicação.

O “2” manteve, aparentemente, o mesmo nível de competências do ano letivo anterior. No início do 1.º período verificaram-se alguns retrocessos em certas áreas, tendo sido, contudo, gradualmente ultrapassados. Por outro lado, verificaram-se alguns progressos embora muito pequenos em algumas áreas, nomeadamente ao nível da cognição e da comunicação expressiva, já no final desse período letivo.

Ainda no 1.º período, começou a fazer a associação de frases trabalhadas em Símbolos Pictográficos para a Comunicação às imagens correspondentes, contudo, com alguma dificuldade em fazer a respetiva cópia dos símbolos já mencionados.

O aluno embora estivesse medicado com “Risperidona” 1 mg ½ comprimido ao almoço (dose aumentada no decurso deste período) o seu tempo de concentração continuava reduzido. Manifestou, por vezes, alguma agitação, teimosia e dificuldade em permanecer sentado na sua cadeira, não obedecendo, em algumas situações, a ordens verbais. Apresentou, por vezes, comportamentos agressivos (arranha, morde).

O “2” toma, também, “Risperidona” 1 mg ½ comprimido ao pequeno-almoço e ao deitar, estando simultaneamente a tomar “Selenium – ACE”, “Cerebrum” e “Ubenzima”, de acordo com as informações dadas pela Encarregada de Educação.

No 2.º período, manteve, aparentemente, o mesmo nível de competências do período letivo anterior, mas verificámos alguns retrocessos em algumas áreas, sobretudo quando o aluno não comparecia à escola por um período mais alargado. Todavia, estes retrocessos têm sido gradualmente ultrapassados.

Neste período, o maior progresso alcançado pelo aluno foi na realização de puzzles - 15 peças quando trabalhados. Continuou a fazer a associação de frases trabalhadas em SPC às imagens correspondentes, mas com dificuldade em fazer a respetiva cópia, com os Símbolos Pictográficos para a Comunicação. Na Matemática, a aquisição das noções de

quantidade foi trabalhada de forma sistemática, porém, o aluno manifestou uma dificuldade completa na identificação dos algarismos trabalhados.

Embora esteja medicado, o seu período de concentração permaneceu reduzido. Tem manifestado, por vezes, alguma agitação, teimosia e dificuldade em permanecer sentado na sua cadeira, não obedecendo, em algumas situações, a ordens verbais, sendo pontualmente agressivo. Estes comportamentos nem sempre são verificados, já que, por vezes, o aluno está calmo.

Relativamente ao 3.º período, O “2” manteve o mesmo nível de competências do período letivo anterior. Não verificámos quaisquer retrocessos em nenhuma das áreas, mesmo quando o aluno não comparece à escola, como aconteceu nos períodos anteriores.

Neste período, o “2” avançou na realização de puzzles - quinze peças - mais diversificados, com sucesso na sua concretização.

Continuou a fazer a associação de frases com Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) às imagens correspondentes, e não verificámos tanta dificuldade em fazer a respetiva cópia com os símbolos, das frases já trabalhadas anteriormente. Nas frases introduzidas neste período, o aluno demonstrou dificuldade quer na associação de frases trabalhadas em SPC às imagens correspondentes, quer na respetiva cópia. Na Matemática, a aquisição das noções de quantidade, foi trabalhada de forma sistemática, porém, o aluno continua a manifestar uma dificuldade completa na identificação dos algarismos trabalhados.

Ao contrário dos períodos letivos anteriores apresentou alguma melhoria na concentração. O aluno não revelou tanta agitação, teimosia e dificuldade em permanecer sentado na sua cadeira, obedecendo, a maioria das vezes, a ordens verbais. Neste período, não observámos qualquer agressividade do aluno.

A avaliação da Planificação Trimestral – 3 (Global) será apresentada no Quadro 3 com os progressos alcançados, objetivos atingidos e as dificuldades que persistiam.

A encarregada de educação preencheu uma grelha de avaliação de acordo com a resposta que considerava mais adequada ao seu educando.

Na CARS verificámos que obteve, em relação a: I - Relação com as pessoas – 3,5; II – Imitação - 4; III - Resposta emocional – 3,5; IV - Movimentos do corpo – 2,5; V - Utilização de objetos – 3,5; VI - Adaptação à mudança - 3; VII - Resposta visual – 2,5; VIII - Resposta ao som – 2; IX - Resposta ao paladar; olfato e tato – 1,5; X - Medo e ansiedade - 2; XI - Comunicação verbal - 4; XII - Comunicação não verbal - 3; XIII - Nível de atividade - 3, XIV - Nível de consistência da resposta intelectual – 4; XV - Impressão global - 4, após cada uma das áreas ser cotada obtivemos através da cotação total, Autismo Grave.

### Quadro 3 - Avaliação - Planificação Trimestral - 3 (Global)

**Área de intervenção:** COMUNICAÇÃO, INDEPENDÊNCIA PESSOAL, COGNIÇÃO (Prioridades)

Motricidade, Comportamento Social, Ocupação e Tempos Livres

Competência a adquirir			
<p><b>COMUNICAÇÃO</b> COMUNICAÇÃO RECEPTIVA</p> <p><u>Reagir a instruções gestuais e verbais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reagir a palavras inibitórias, parando;</li> <li>- Executar ordens simples com respostas não verbais;</li> <li>- Apontar objetos de uso comum quando designados.</li> <li>- Dar um objeto que lhe é pedido (bola, boneco e livro do Noddy);</li> </ul> <p><u>Compreender a linguagem verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseguir permanecer o máximo tempo possível a</li> </ul>	<p>escutar histórias, em 2 ocasiões diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprir ordens de: “dá”; “vai buscar” e “põe”;</li> </ul> <p><b>COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA</b></p> <p><u>Expressar-se e expressar as suas necessidades através da Comunicação Aumentativa(SPC)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar alguns desejos e necessidades através dos símbolos do SPC (lanche), vocalizações, expressões faciais, ..., em ocasiões diferentes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chamar a atenção do adulto, utilizando os símbolos do SPC, gesticulando e produzindo sons, em 2 ocasiões diferentes.</li> <li>- Utilizar a comunicação Aumentativa, com os símbolos do SPC, já introduzidos, após instrução verbal, em 2 ocasiões diferentes. (Faz a associação de frases em SPC já trabalhadas à imagem correspondente mas manifesta muita dificuldade na cópia com símbolos do SPC às iniciadas neste período);</li> <li>- Identificar símbolos do SPC (os que constam do seu caderno de comunicação);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar os símbolos do SPC, isoladamente. (apenas os que constam do seu caderno de comunicação);</li> <li>- Associação imagem/imagem (imagens reais a símbolos do SPC)</li> <li>- Reintrodução do PECS/Fase 1</li> <li>- Associação de frases em SPC à imagem correspondente (as trabalhadas no período anterior faz com sucesso).</li> </ul> <p><b>INDEPENDÊNCIA PESSOAL ALIMENTAÇÃO</b></p> <p><u>Beber</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar a necessidade de beber, apontando para o símbolo do SPC correspondente ou utilizando o PECS,</li> </ul>

Competência a adquirir	
<p>mas necessita de indicação do adulto para fornecer o símbolo. (Vai à torneira e enche o copo para beber); a)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abrir garrafas, em situações diferentes. a)</li> </ul> <p><u>Comer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar a necessidade de comer, apontando para o símbolo do SPC correspondente ou utilizando o PECS; a)</li> <li>- Espetar o garfo na comida e levá-lo à boca, quando o adulto lhe corta os alimentos sólidos; a)</li> <li>- Usar a faca para espalhar manteiga ou compota no pão. a)</li> <li>- Cortar alimentos com a faca ajudando com o garfo; a)</li> <li>- Descascar fruta (tipo banana inteira) - com a mão. a)</li> </ul> <p><u>Adquirir hábitos à mesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esperar que o sirvam, em ocasiões diferentes; a)</li> <li>- Encher o copo com água. ( do jarro e da torneira) a)</li> <li>- Limpar a boca ao guardanapo; a)</li> <li>- Ficar sentado durante a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- refeição (desde que esteja acompanhado por um adulto). a)</li> </ul> <p><u>HIGIENE</u></p> <p><u>Controlar os esfíncteres e usar a casa de banho</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar a necessidade de urinar ou defecar, apontando o símbolo do SPC correspondente ou utilizando o PECS (dá a chave do WC) a)</li> <li>- Ir à casa de banho por iniciativa própria. a)</li> <li>- Ir à casa de banho, limpando-se e acionando o autoclismo. a)</li> </ul> <p><u>Cuidar da sua higiene pessoal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar quando lhe lavam os dentes a)</li> <li>- Colaborar quando lhe dão banho, lavando as pernas, os braços e a cara. a)</li> <li>- Lavar a cara a)</li> </ul> <p><u>VESTUÁRIO</u></p> <p><u>Despir-se</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tirar os sapatos já desapertados e as meias; a)</li> <li>- Puxar para baixo cuecas, meias e calças; a)</li> <li>- Despir calças quando desabotoadas; a)</li> <li>- Despir o casaco quando desapertado; a)</li> <li>- Despir camisolas a)</li> <li>- Descalçar os sapatos; a)</li> <li>- Desapertar fechos; a)</li> <li>- Desabotoar botões; a)</li> <li>- Despir sozinho peças simples: Casaco, camisola, calças. a)</li> </ul> <p><u>Vestir-se</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfiar os braços nas mangas, sem ajuda do adulto; a)</li> <li>- Enfiar as pernas nas calças,</li> </ul> <p>com supervisão do adulto; a)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Calçar os sapatos; a)</li> <li>- Vestir peças simples sem abotoar; a)</li> <li>- Apertar fechos; a)</li> <li>- Abotoar botões; a)</li> <li>- Vestir peças complexas: camisas e camisolas; a)</li> <li>- Colaborar no atar dos atacadores. a)</li> </ul> <p><u>Cuidar do seu vestuário</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pendurar o casaco no cabide ou cadeira.</li> </ul> <p><b>COGNIÇÃO</b></p> <p><u>Explorar objetos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar com objetos/brinquedos;</li> <li>- Juntar objetos iguais;</li> <li>- Separar objetos diferentes (com pista visual)</li> </ul> <p><u>-Identificar as partes fundamentais do corpo humano</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apontar, quando nomeadas as partes principais do seu corpo.</li> </ul>

Competência a adquirir	
<p><u>Fornecer os seus dados pessoais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dizer o primeiro nome, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.</li> </ul> <p><u>Conhecer o seu meio físico e social mais próximo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a mãe e o pai no seu caderno de comunicação. b)</li> <li>- Identificar os animais domésticos mais comuns, apontando para a imagem (Faz associação imagem / imagem);</li> <li>- Identificar os alimentos mais comuns, apontando para a imagem. (Faz associação imagem / imagem)</li> <li>- Identificar as peças de vestuário mais comuns, apontando para a imagem (Faz associação imagem / imagem)</li> </ul> <p><u>Adquirir noções: tamanho, forma, cor, etc...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Emparelhar objetos do mesmo tamanho.</li> </ul>	<div> <div> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Emparelhar objetos da mesma forma;</li> <li>- Emparelhar objetos da mesma cor;</li> <li>- Identificar um objeto grande e pequeno</li> <li>- Nomear as principais cores; apontando ou fornecendo objetos ou cartões da cor correspondente.</li> </ul> <p><u>Adquirir noções de quantidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir de 1 a 5 e associar à quantidade;</li> <li>- Identificar os algarismos até 10;</li> <li>- Contar mecanicamente apontando em ocasiões diferentes.</li> </ul> <p><b>ESTIMULAÇÃO SENSORIAL</b></p> <p><u>Reagir a estímulos visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter o contacto visual com o adulto, sempre que se fale com ele, em ocasiões diferentes.</li> <li>- Mudar a atenção de um objeto para outro, em ocasiões diferentes.</li> </ul> </div> <div> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar atenção a filmes, programas de televisão (PC), em ocasiões diferentes.</li> </ul> <p><u>Reagir a estímulos auditivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder à voz de um adulto familiar, em ocasiões diferentes, alterando as suas reações ou atividades.</li> <li>- Dar atenção, em ocasiões diferentes a histórias ou canções.</li> <li>- Distinguir as vozes dos animais mais comuns, em ocasiões diferentes. (desde que seja em objeto)</li> </ul> <p><u>Reagir a estímulos tátilo-quinestésicos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reagir demonstrando agrado ou desagrado à manipulação de objetos com diferentes consistências e texturas.</li> <li>- Reduzir estereotipias quando introduzidos estímulos tácteis, vestibulares e/ou proprioceptivos na realização das atividades.</li> </ul> </div> </div> <div> <p><b>MOTRICIDADE</b></p> <p><b>Motricidade Global</b></p> <p><u>Coordenar movimentos amplos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Andar sobre um banco sueco, após instrução verbal, em três ocasiões diferentes</li> <li>- Atirar uma bola, com a mão, de pé, em três ocasiões diferentes. (desde que tenha orientação verbal)</li> <li>- Chutar uma bola parada, em três ocasiões diferentes.</li> <li>- Chutar uma bola em movimento, em duas ocasiões diferentes.</li> <li>- Realizar um circuito com 3 atividades diferentes de forma coordenada e respeitando a sequência (sempre com orientação verbal);</li> <li>- Saltar a pés juntos para dentro de um arco.</li> </ul> <p><u>Coordenar movimentos implicando força e direção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atirar uma bola com as mãos a outrem;</li> <li>- Chutar uma bola na direção de outrem;</li> </ul> </div>

Competência a adquirir	
<p>- Agarrar uma bola com as duas mãos. - Participar em jogos de pares com bola.</p> <p><b>MOTRICIDADE FINA</b></p> <p><u>Coordenar movimentos finos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenfiar contas;</li> <li>- Enfiar contas.</li> <li>- Desenroscar tampas de frascos.</li> <li>- Enroscar tampas de frascos;</li> <li>- Fazer puzzles até 15 peças.</li> </ul> <p>(Desde que tenha sido trabalhado)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar interesse por agarrar num lápis para realizar um desenho (rabiscos);</li> <li>- Pintar numa folha.</li> <li>- Fazer bolas de sabão.</li> </ul>	<div> <div> <b>COMPORTAMENTO SOCIAL</b> <p><b>RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b></p> <p><u>Relacionar-se com adultos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudar as suas reações em função das dos adultos.</li> <li>- Procurar e chamar adultos “familiares”;</li> <li>- Pedir ajuda a um adulto quando necessitar;</li> <li>- Seguir ordens de adultos;</li> </ul> <p><u>Relacionar-se com pessoas da sua idade (colegas, irmãos, amigos, ...)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar atenção aos seus pares que se movimentem à sua volta;</li> </ul> </div> <div> <p>- Brincar com dois ou três dos seus pares (com a bola);</p> <p>- Ser capaz de esperar a sua vez num jogo ou atividade.</p> <p><b>OCUPAÇÃO</b></p> <p><u>Realizar trabalhos com papel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Rasgar papel;</li> <li>- Pintar;</li> <li>- Colar;</li> <li>- Cortar com a tesoura.</li> </ul> <p><u>Realizar trabalhos com pastas moldáveis</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Amassar plasticina</li> <li>- Fazer bolas de plasticina</li> <li>- Fazer rolos de plasticina</li> </ul> </div> </div> <div> <p><b>TEMPOS LIVRES</b></p> <p><u>Ocupar-se de forma lúdica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir brincadeiras e jogos</li> <li>- Entreter-se com brinquedos ou jogos da sua preferência</li> </ul> <p>Obs.: Quase exclusivamente com a bola</p> <p><u>Ocupar os seus tempos livres de uma maneira adequada</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar em casa a)</li> <li>- Ver livros e revistas a)</li> <li>-Ver televisão (filmes e músicas animadas no PC). a)</li> </ul> </div>

Podemos constatar que os objetivos assinalados a alínea a) foram, também, avaliados pela encarregada de educação. Esta avaliação encontrando-se esta avaliação em anexo. O objetivo assinalado com a alínea b) refere-se ao facto da Encarregada de educação não ter fornecido as fotografias.

#### LEGENDA:





#### 4.2.4. Inclusão do aluno “3”

As medidas educativas aplicadas de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008 até à reformulação do Programa Educativo Individual foram o art.º 17 Apoio pedagógico personalizado - O apoio definido nas alíneas a), b) e c) foi prestado pela professora da turma. O apoio definido na alínea d) foi prestado, de acordo com a gravidade da situação do “3” e a especificidade das competências a desenvolver, pelas docentes de educação especial da Unidade de Ensino Estruturado. O art.º 18 Adequações Curriculares Individuais – Foram cumpridos os objetivos. Introduziram-se áreas curriculares específicas que não faziam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura com símbolos SPC. Foram igualmente introduzidos objetivos e conteúdos intermédios em função das características de aprendizagem e dificuldades do aluno. Verificou-se dispensa das atividades que se revelaram de difícil execução, sendo necessário recorrer a tecnologias de apoio para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade. O art.º 19 Adequações no processo de matrícula, uma vez que o aluno usufruiu, em tempo parcial, da Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, todos os dias, como Modalidade Específica de Educação. O art.º 20 Adequações no processo de avaliação. A avaliação dos progressos das aprendizagens, foi contínua ao longo do ano letivo. Relativamente às formas e meios de comunicação, foi necessário o recurso aos símbolos do SPC e também o art.º 22 Tecnologias de Apoio - Caderno de Comunicação, Tabelas de comunicação com símbolos SPC, Livros adaptados com símbolos SPC, Digitalizadores de Fala, Material organizado especificamente para o aluno com e sem símbolos SPC (Leitura, escrita e cálculo) e Jogos de computador didático / pedagógicos.

No terceiro período letivo o “3” começou a beneficiar das seguintes medidas: art.º 21 Currículo específico individual - Houve substituição de competências definidas para o nível de ensino da turma. Os conteúdos foram conducentes à autonomia pessoal e social do aluno dando prioridade às atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, na comunicação e na organização do processo de transição para a vida pós-escolar e continuou a usufruir do art.º 22 Tecnologias de apoio - Caderno de Comunicação, Tabelas de comunicação com símbolos SPC, Livros adaptados com símbolos SPC, Digitalizadores de Fala, Material organizado especificamente para o aluno com e sem símbolos SPC (Leitura, escrita e cálculo) e Jogos de computador didático / pedagógicos.

Ao ser abrangido pelo Currículo Específico Individual o aluno passou a beneficiar de conteúdos conducentes à sua autonomia pessoal e social, dando prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, uma vez que o “3” tem uma Perturbação do Espectro do Autismo aliado a um Défice Cognitivo. Esses

conteúdos começaram a ser trabalhados ao nível do apoio pedagógico personalizado, artigo dezassete alínea d), do ponto um do Decreto-Lei 3/2008, na Unidade de Ensino Estruturado, antes da referida reformulação. A encarregada de educação, na reunião de janeiro do corrente ano, concordou e solicitou a reavaliação das referidas medidas educativas, para vigorarem a partir do 3.º período.

O “3” manteve o mesmo nível de competências do ano letivo anterior. Verificámos, no entanto, algumas evoluções ao nível da comunicação, nomeadamente na leitura de histórias adaptadas, trabalhadas.

Manifestou, por vezes, alguma agitação, não obedecendo, em algumas situações, a ordens verbais e apresentou, pontualmente, comportamentos agressivos (batia nos adultos).

Durante o 2.º período letivo foram monitorizadas e reavaliadas as medidas educativas que constavam do Plano Educativo Individual do aluno, uma vez que as medidas educativas que vigoravam, nomeadamente, as adequações curriculares individuais, artigo dezoito, do Decreto-Lei número três/ dois mil e oito continuavam a não se revelarem eficazes.

Manteve o mesmo nível de competências do período letivo anterior. Verificámos, no entanto, algumas evoluções ao nível da comunicação, nomeadamente na leitura de histórias adaptadas, trabalhadas, continuando a manifestar um grande interesse. Ao nível da cognição, o aluno já identificava os algarismos até 30, faz a associação quantidade / número até 14, realiza operações simples sempre com concretização ( $1+2=$ \_\_\_;  $1+3=$ \_\_\_;  $1+4=$ \_\_\_; ...e  $1+9=$ \_\_\_). No que refere à independência pessoal também se verificaram progressos, nomeadamente na alimentação (já come o almoço sem ajuda). O grande progresso alcançado pelo “3”, neste período letivo, foi começar a cumprir de forma autónoma, na área de trabalhar, as atividades propostas no plano de trabalho, conseguindo realizá-las com sucesso, a maioria das vezes.

O aluno manifestou, esporadicamente, alguma agitação, não obedecendo, em algumas situações, a ordens verbais e apresentando comportamentos agressivos.

No 3.º período, manteve o mesmo nível de competências do período letivo anterior. Ao nível da comunicação foram observadas evoluções significativas, nomeadamente na leitura de frases sem recorrer aos símbolos pictográficos para a comunicação, das palavras já trabalhadas e identificadas nos períodos letivos anteriores. Foram introduzidas, simultaneamente, algumas palavras que constam do Método das 28 Palavras. Neste período, o aluno já lê as seguintes frases: “A mãe e o pai.”, “A mãe \_\_\_.”, “O pai \_\_\_.”, “A mãe e o \_\_\_.”, “O pai e o \_\_\_.”, “A \_\_\_ e o ”3“.”, “O \_\_\_ e o ”3“.”: “A menina.”, “O menino.”, “O sapato.”; “A bota.”, “A menina e o menino.”, “O sapato e a bota.”, “A menina e a bota.”, “A menina e o sapato.”, “O menino e o sapato.”, “O menino e a bota.”, “A menina

*come as uvas.”, “O menino come a banana.”, “ A mãe come a melancia.”, “O pai come a ameixa.” e “O “3” come as cerejas.”*

Relativamente às histórias adaptadas, o “3” não manifestou tanto interesse na sua leitura, dado talvez ser uma nova da história para este período letivo, porém continuou a fazer a leitura das anteriores.

Quanto à área da cognição, o aluno já identifica e nomeia os algarismos até 100, fazendo a associação do número à palavra, embora nem sempre com consistência. Faz a associação quantidade / número até 20 (vinte) e continua a realizar operações simples sempre com concretização ( $1+2=$ \_\_\_;  $1+3=$ \_\_\_;  $1+4=$ \_\_\_; ...e  $1+9=$ \_\_\_).

No que se refere à independência pessoal também se registaram progressos, designadamente na alimentação, pois começou a almoçar normalmente a comida dada no refeitório. Este objetivo foi iniciado em contexto familiar, segundo indicação da encarregada de educação.

O progresso alcançado no período letivo anterior de cumprir de forma autónoma, na área de trabalhar, as atividades propostas no plano de trabalho, não foi observado com tanta regularidade, dado que solicitou diversas vezes a presença do adulto.

O aluno manifestou neste período picos de “desorganização do humor”, não obedecendo, em várias situações, a ordens verbais, apresentando comportamentos agressivos (cabeçadas e palmadas) para com os adultos.

A avaliação da Planificação Trimestral – 3 (Global) será apresentada no Quadro 4 com os progressos alcançados, objetivos atingidos e as dificuldades que persistiam.

A encarregada de educação preencheu uma grelha de avaliação de acordo com a resposta que considerava mais adequada ao seu educando

Na CARS verificámos que obteve, em relação a: I - Relação com as pessoas – 2; II – Imitação - 3; III - Resposta emocional – 3,5; IV - Movimentos do corpo – 2,5; V - Utilização de objetos – 3,5; VI - Adaptação à mudança – 2,5; VII - Resposta visual – 3,5; VIII - Resposta ao som – 3,5; IX - Resposta ao paladar; olfato e tato – 4; X - Medo e ansiedade - 3; XI - Comunicação verbal – 3,5; XII - Comunicação não verbal - 3; XIII - Nível de atividade – 3,5, XIV - Nível de consistência da resposta intelectual – 3; XV - Impressão global - 3, após cada uma das áreas ser cotada obtivemos através da cotação total, Autismo Grave.

## Quadro 4 - Avaliação - Planificação Trimestral - 3 (Global)

**Área de intervenção:** COMUNICAÇÃO, INDEPENDÊNCIA PESSOAL, COGNIÇÃO (Prioridades)

Motricidade, Comportamento Social, Ocupação e Tempos Livres

Competência a adquirir	
<p><b>COMUNICAÇÃO</b> COMUNICAÇÃO RECEPTIVA</p> <p><u>Reagir a instruções gestuais e verbais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reagir a palavras inibitórias, parando;</li> <li>- Dar um objeto que lhe é pedido;</li> <li>- Executar ordens simples com respostas verbais e não verbais;</li> <li>- Mostrar, a pedido, algumas partes do seu corpo.</li> <li>- Apontar objetos de uso comum quando designados.</li> </ul>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%;"> <p><u>Compreender a linguagem verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseguir permanecer o máximo tempo possível a escutar histórias, em 2 ocasiões diferentes.</li> <li>- Executar ordens relativas à posição (em cima, em baixo, ao lado), cor e ao tamanho (grande, pequeno) dos objetos.</li> <li>- Executar ordens que envolvam duas ou mais ações;</li> <li>- Imitar sons do ambiente e de animais</li> </ul> </div> <div style="width: 48%;"> <p><b>COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA</b></p> <p><u>Expressar-se e expressar as suas necessidades através da Comunicação Aumentativa (SPC) Utilização do PECS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar alguns desejos e necessidades, verbalizando ou através dos símbolos do SPC, utilizando o PECS (com os símbolos já introduzidos), expressões faciais, ..., em ocasiões diferentes.</li> <li>- Responder a perguntas,</li> </ul> </div> </div> <div style="margin-top: 10px;"> <p>verbalizando ou utilizando os símbolos do SPC, em 2 ocasiões diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Chamar a atenção do adulto, verbalizando ou utilizando os símbolos do SPC, utilizando o PECS em 2 ocasiões diferentes.</li> <li>- Utilizar a Comunicação Aumentativa, com os símbolos do SPC, já introduzidos, após instrução verbal, em 2 ocasiões diferentes.</li> <li>- Leitura de Histórias Adaptadas, (já trabalhadas nos períodos anteriores)</li> <li>- Construir frases simples com os símbolos do SPC e verbalizando,</li> </ul> </div>

Competência a adquirir	
<p>espontaneamente;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuação do uso do PECS.</li> <li>- Associação palavra/palavra (ações, algarismos de 1 a 100)</li> <li>- Associação palavra/Imagem (cores, números até 100, animais, frutos)</li> <li>- Associação de frases em SPC a imagens</li> <li>- Organizar sequências de imagens de 2 e 3 cartões.</li> <li>- Realiza sequência de tarefas – plano de trabalho.</li> </ul> <p><b>INDEPENDÊNCIA PESSOAL ALIMENTAÇÃO</b></p> <p><u>Beber</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar a necessidade de beber, verbalizando ou apontando para o símbolo do SPC correspondente. a)</li> <li>- Abrir garrafas, em situações diferentes. a)</li> </ul> <p><u>Comer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar a necessidade de comer, verbalizando, apontando para o símbolo do SPC correspondente ou utilizando o PECS a)</li> <li>- Comer com a colher e levá-la à boca.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mastigar alimentos sólidos, ao almoço e ao jantar</li> <li>- Espetar o garfo na comida e levá-lo à boca, quando o adulto lhe corta os alimento sólidos. a)</li> <li>- Descascar fruta (tipo banana) com a mão. a)</li> </ul> <p><u>Adquirir hábitos à mesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Limpar a boca ao guardanapo, após instrução verbal. a)</li> <li>- Ficar sentado durante a refeição. a)</li> </ul> <p><b>HIGIENE</b></p> <p><u>Controlar os esfíncteres e usar a casa de banho</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar a necessidade de urinar ou defecar, verbalizando, apontando o símbolo do SPC correspondente ou utilizando o PECS. a)</li> <li>- Ir à casa de banho por iniciativa própria. a)</li> <li>- Ir à casa de banho, limpando-se e acionando o autoclismo, após instrução verbal. a)</li> </ul> <p><u>Cuidar da sua higiene pessoal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar quando lhe lavam os dentes. a)</li> <li>- Colaborar quando lhe dão banho, lavando as pernas, os braços e a cara. a)</li> <li>- Lavar as mãos, com água e sabonete líquido, sem ajuda do adulto. a)</li> <li>- Lavar a cara. a)</li> <li>- Limpar as mãos à toalha de papel, sem ajuda física e instrução verbal. b)</li> </ul> <p><b>VESTUÁRIO</b></p> <p><u>Despir-se</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tirar os sapatos já desapertados e as meias.</li> <li>- Despir calças quando desabotoadas a)</li> <li>- Despir o casaco quando desapertado; a)</li> <li>- Despir camisolas; a)</li> <li>- Descalçar os sapatos; a)</li> <li>- Desapertar fechos; a)</li> <li>- Desabotoar botões; a)</li> <li>- Despir sozinho peças simples tipo: casaco, camisola e calças a)</li> </ul> <p><u>Vestir-se</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfiar os braços nas mangas, sem ajuda do adulto a)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfiar as pernas nas calças, com ajuda física e supervisão do adulto a)</li> <li>- Vestir peças simples sem abotoar a)</li> <li>- Apertar fechos; a)</li> <li>- Abotoar botões; a)</li> <li>- Despir sozinho peças simples tipo: casaco, camisola e calças a)</li> </ul> <p><u>Cuidar do seu vestuário</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pendurar o casaco no cabide ou cadeira, após instrução verbal.</li> </ul> <p><b>COGNIÇÃO</b></p> <p><u>Explorar objetos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar com objetos/brinquedos;</li> <li>- Juntar objetos iguais;</li> <li>- Separar objetos diferentes.</li> <li>- Associar imagens a objetos.</li> <li>- Agrupar objetos de acordo com a forma e cor.</li> </ul> <p><u>Identificar as partes fundamentais do corpo humano</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apontar, quando nomeadas, as partes principais do seu corpo,</li> <li>- Apontar, quando nomeadas, as partes principais do corpo, no outro.</li> </ul>

Competência a adquirir	
<p>- Associar palavras a imagens relativas a partes do corpo.</p> <p><u>Fornecer os seus dados pessoais</u></p> <p>- Dizer o primeiro nome, verbalizando.</p> <p>- Dizer se é menina ou menino, verbalizando.</p> <p><u>Conhecer o seu meio físico e social mais próximo</u></p> <p>- Identificar a mãe e o pai no seu caderno de comunicação.</p> <p>- Dizer o primeiro nome do pai, verbalizando e fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.</p> <p>- Dizer o primeiro nome da mãe, verbalizando e fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.</p> <p>- Identificar os animais domésticos mais comuns, verbalizando e associando à palavra.</p> <p>- Identificar os alimentos mais comuns, verbalizando e associando à palavra</p> <p>- Identificar as peças de vestuário mais comuns, verbalizando e associando à palavra</p>	<div> <div> <p><u>Adquirir noções: tamanho, forma, cor, etc...</u></p> <p>- Emparelhar objetos do mesmo tamanho.</p> <p>- Emparelhar objetos da mesma forma</p> <p>- Emparelhar objetos da mesma cor;</p> <p>- Separar objetos de diferentes tamanhos</p> <p>- Separar objetos de diferentes formas.</p> <p>- Identificar um objeto grande e pequeno.</p> <p>- Identificar as formas geométricas, associando à palavra.</p> <p>- Nomear as principais cores; associando à palavra.</p> <p><u>Adquirir noções de quantidade</u></p> <p>- Distinguir 1 a 20 e associar à quantidade.</p> <p>- Identificar os algarismos até 100, e associar à palavra até 100.</p> <p>- Contar até 100 mecanicamente, apontando, em ocasiões diferentes.</p> </div> <div> <p>- Realizar adições simples (<math>1+2=</math>__; <math>1+3=</math>__; <math>1+4=</math>__; ...e <math>1+9=</math>__), concretizando.</p> <p>- Preencher lacunas de números (o que vem antes e depois – até 90) b)</p> <p><b>ESTIMULAÇÃO SENSORIAL</b></p> <p><u>Reagir a estímulos visuais</u></p> <p>- Manter o contacto visual com o adulto, sempre que se fale com ele, em ocasiões diferentes.</p> <p>- Mudar a atenção de um objeto para outro, em ocasiões diferentes.</p> <p>- Dar atenção a filmes, programas de televisão e músicas animadas no PC, em ocasiões diferentes.</p> <p><u>Reagir a estímulos auditivos</u></p> <p>- Responder à voz de um adulto familiar, em ocasiões diferentes, alterando as suas reações ou atividades.</p> <p>- Dar atenção, em ocasiões diferentes a histórias ou canções animadas no PC.</p> <p>- Distinguir as vozes dos animais mais comuns, em ocasiões diferentes (e imita-as quando solicitado).</p> </div> <div> <p><u>- Reagir a estímulos tátil-quinestésicos</u></p> <p>- Reagir demonstrando agrado ou desagrado à manipulação de objetos com diferentes consistências e texturas</p> <p>- Reduzir estereotipias quando introduzidos estímulos tácteis, vestibulares e/ou proprioceptivos na realização das atividades.</p> <p><b>MOTRICIDADE</b></p> <p>Motricidade Global</p> <p><u>Coordenar movimentos amplos</u></p> <p>- Andar sobre um banco sueco, após instrução verbal, em três ocasiões diferentes.</p> <p>- Atirar uma bola, com a mão, de pé, em três ocasiões diferentes.</p> <p>- Chutar uma bola em parada, em três ocasiões diferentes.</p> <p>- Realizar um circuito com 4 atividades diferentes de forma coordenada e respeitando a sequência. b)</p> <p><u>Coordenar movimentos implicando força e direção</u></p> <p>- Atirar uma bola com a mão a oitrem;</p> </div> </div>

Competência a adquirir	
<p>-Chutar uma bola na direção de outrem.</p> <p>- Agarrar uma bola com as duas mãos.</p> <p>Motricidade Fina</p> <p><u>Coordenar movimento finos</u></p> <p>- Desenfiar contas</p> <p>- Enfiar contas</p> <p>-Desenroscar tampas de frascos.</p> <p>- Enroscar tampas de frascos.</p> <p>-Fazer puzzles até 9 peças (até 15 peças);</p> <p>- Pintar numa folha.</p> <p>- Apresentar interesse por agarrar num lápis para realizar um desenho (rabiscos).</p> <p>- Cortar com a tesoura, com supervisão, em três ocasiões diferentes.</p>	<div> <div> <p>- Iniciar a cópia de formas.</p> <p>- Copiar uma linha vertical;</p> <p>- Copiar uma linha horizontal;</p> <p>- Fazer bolas de sabão.</p> </div> <div> <p><b>COMPORTAMENTO SOCIAL</b></p> <p><b>RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b></p> <p><u>Relacionar-se com adultos</u></p> <p>- Mudar as suas reações em função das dos adultos;</p> <p>- Procurar e chamar adultos “familiares”</p> <p>- Pedir ajuda a um adulto quando necessita.</p> <p>- Seguir ordens de adultos.</p> <p><u>Relacionar-se com pessoas da sua idade (colegas, irmãos, amigos, ...)</u></p> </div> <div> <p>-- Dar atenção aos seus pares que se movimentem à sua volta;</p> <p>- Brincar com dois ou três dos seus pares;</p> <p>- Ser capaz de esperar a sua vez num jogo ou atividade.</p> <p>- Partilhar objetos ou comida com os seus pares.</p> <p><b>OCUPAÇÃO</b></p> <p><u>Realizar trabalhos com papel</u></p> <p>- Rasgar papel</p> <p>- Pintar;</p> <p>- Colar</p> <p><u>Realizar trabalhos com pastas moldáveis</u></p> <p>- Amassar plasticina</p> <p>- Fazer bolas de plasticina, (com orientação verbal)</p> </div> <div> <p>- Fazer rolos de plasticina, (com orientação verbal).</p> <p><b>TEMPOS LIVRES</b></p> <p><u>Ocupar-se de forma lúdica</u></p> <p>- Seguir brincadeiras e jogos; a)</p> <p>- Entreter-se com brinquedos ou jogos da sua preferência; a)</p> <p><u>Ocupar os seus tempos livres de maneira adequada</u></p> <p>- Brincar em casa a)</p> <p>- Ver livros e revistas (livros ilustrados em geral) a)</p> <p>- Ver televisão a)</p> </div> </div>

Podemos constatar que o objetivo assinalado com a) foi introduzido no 3.º período e não estava proposto para este ano letivo. Os objetivos assinalados com a alínea b) foram, também, avaliados pelo encarregado de educação, encontrando-se esta avaliação em anexo.

#### LEGENDA:



Não Satisfaz



Satisfaz



Satisfaz Bem



Não trabalhado

#### 4.2.5. Inclusão do aluno “4”

As medidas educativas aplicadas de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008 foram art.º 21 Currículo Específico Individual, uma vez que houve substituição de competências definidas para o nível de ensino da turma. Os conteúdos foram conducentes à autonomia pessoal e social do aluno dando prioridade às atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, na comunicação e na organização do processo de transição para a vida pós-escolar e o art.º 22 Tecnologias de Apoio - Caderno de Comunicação, Tabelas de comunicação com símbolos SPC, Livros adaptados com símbolos SPC, Digitalizadores de Fala, material organizado especificamente para o aluno com e sem símbolos SPC (Leitura, escrita e cálculo) e Jogos de computador didático / pedagógicos.

O “4” manteve o mesmo nível de competências do ano letivo anterior. Verificámos, todavia, alguns progressos em algumas áreas, nomeadamente ao nível da cognição e da comunicação expressiva, já no final do 1.º período.

Começou a fazer a associação de frases trabalhadas em Símbolos Pictográficos para a Comunicação às imagens correspondentes, e a fazer a respetiva cópia com os mesmos.

O aluno manifestou muita agitação quando, aparentemente, estava com fome, não obedecendo a ordens verbais, apresentando nesses momentos comportamentos agressivos (batia nos adultos e por vezes nos pares, atirava cadeiras para o chão, dava pontapés).

No 2.º período o “4” manteve o mesmo nível de competências do período letivo anterior, contudo, verificámos alguns progressos, nomeadamente ao nível da cognição e da comunicação expressiva.

Começou a fazer a associação correta das frases trabalhadas em SPC às imagens correspondentes, realizando, igualmente, a respetiva cópia, com os Símbolos Pictográficos para a Comunicação. Começou a efetuar a associação palavra/palavra relativa ao nome dos animais, mas nem sempre com sucesso. Na matemática já faz a associação correta da palavra ao algarismo correspondente até ao número 12, e até ao 20 faz com alguma inconsistência.

O aluno continuou a manifestar muita agitação quando, aparentemente, estava com fome, não obedecendo a ordens verbais.

Relativamente ao almoço, o “4” continuou, frequentemente, a rejeitar os alimentos.

No 3.º período o aluno manteve o mesmo nível de competências do período letivo anterior, contudo, verificámos progressos significativos ao nível da cognição e da comunicação expressiva, como já tinha acontecido no período letivo anterior.



Continuou a fazer a associação correta das frases trabalhadas em Símbolos Pictográficos para a Comunicação - SPC às imagens correspondentes, realizando, igualmente, a respetiva cópia, com o SPC. Iniciou a leitura oral das respetivas frases, mas com uma má articulação das mesmas.

Começou, a identificar e a efetuar a associação correta do símbolo pictográfico para a comunicação à palavra relativa ao nome dos animais, partes do corpo e cores. Esteve presente, também, a respetiva verbalização, mas com uma má articulação das palavras.

Na matemática já identifica os algarismos até cem (100), conta mecanicamente, faz a associação correta da palavra ao algarismo correspondente até ao número quarenta (40), preenche lacunas, praticamente sem nenhuma dificuldade.

O aluno continuou a manifestar muita agitação quando, aparentemente, estava com fome, não obedecendo a ordens verbais. Relativamente ao almoço, o “4” continuou, frequentemente, a rejeitar os alimentos.

A avaliação da Planificação Trimestral – 3 (Global) será apresentada no Quadro 5 com os progressos alcançados, objetivos atingidos e as dificuldades que persistiam.

O encarregado de educação preencheu uma grelha de avaliação de acordo com a resposta que considerava mais adequada ao seu educando.

Na CARS verificámos que obteve, em relação a: I - Relação com as pessoas – 3,5; II – Imitação – 3,5; III - Resposta emocional – 3,5; IV - Movimentos do corpo – 3; V - Utilização de objetos – 4; VI - Adaptação à mudança – 3,5; VII - Resposta visual – 3; VIII - Resposta ao som – 4; IX - Resposta ao paladar; olfato e tato – 1,5; X - Medo e ansiedade – 1,5; XI - Comunicação verbal – 3,5; XII - Comunicação não verbal – 3,5; XIII - Nível de atividade – 4, XIV - Nível de consistência da resposta intelectual – 3,5; XV - Impressão global - 4, após cada uma das áreas ser cotada obtivemos através da cotação total, Autismo Grave.

## Quadro 5 - Avaliação - Planificação Trimestral - 3 (Global)

**Área de intervenção:** COMUNICAÇÃO, INDEPENDÊNCIA PESSOAL, COGNIÇÃO (Prioridades)

Motricidade, Comportamento Social, Ocupação e Tempos Livres

Competência a adquirir			
<p><b>COMUNICAÇÃO</b>  <b>COMUNICAÇÃO RECEPTIVA</b>  <u>Reagir a instruções gestuais e verbais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reagir a palavras inibitórias, parando;</li> <li>- Dar um objeto que lhe é pedido;</li> <li>- Executar ordens simples com respostas não verbais;</li> <li>- Apontar objetos de uso comum quando designados. (ainda de uma forma inconsistente)</li> </ul>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;"> <p><u>Compreender a linguagem verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseguir permanecer o máximo tempo possível a escutar histórias, em 2 ocasiões diferentes. Obs.: Consegue apenas permanecer mais tempo quando é uma canção no PC;</li> <li>- Cumprir ordens de: “Dá...”, “Vai buscar...”, “Põe...”</li> </ul> <p><b>COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA</b>  <u>Expressar-se e expressar as suas necessidades através da</u></p> </td><td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;"> <p><u>Comunicação Aumentativa (SPC)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar alguns desejos e necessidades, através de fotografias, símbolos do SPC, verbalizando, expressões faciais, ..., em ocasiões diferentes.</li> <li>- Chamar a atenção do adulto, utilizando as fotografias ou os símbolos do SPC (lavar as mãos, bicicleta), gesticulando e produzindo sons, em 2 ocasiões diferentes.</li> <li>- Utilizar a Comunicação Aumentativa, com os símbolos do SPC, já introduzidos, após</li> </ul> </td></tr> </table> <p><u>Instrução verbal, em 2 ocasiões diferentes.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar símbolos do SPC;</li> <li>- Utilizar os símbolos do SPC, isoladamente;</li> <li>- Reintrodução do PECS (Nível 1) (apenas utiliza o símbolo da água)</li> <li>- Associação de frases em SPC à imagem correspondente.</li> <li>- Associação palavra/palavra (alguns animais, algarismos e transportes)</li> </ul> <p><b>INDEPENDÊNCIA PESSOAL</b>  <b>ALIMENTAÇÃO</b>  <u>Beber</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar a necessidade de beber, apontando para o símbolo do SPC</li> </ul>	<p><u>Compreender a linguagem verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseguir permanecer o máximo tempo possível a escutar histórias, em 2 ocasiões diferentes. Obs.: Consegue apenas permanecer mais tempo quando é uma canção no PC;</li> <li>- Cumprir ordens de: “Dá...”, “Vai buscar...”, “Põe...”</li> </ul> <p><b>COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA</b>  <u>Expressar-se e expressar as suas necessidades através da</u></p>	<p><u>Comunicação Aumentativa (SPC)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar alguns desejos e necessidades, através de fotografias, símbolos do SPC, verbalizando, expressões faciais, ..., em ocasiões diferentes.</li> <li>- Chamar a atenção do adulto, utilizando as fotografias ou os símbolos do SPC (lavar as mãos, bicicleta), gesticulando e produzindo sons, em 2 ocasiões diferentes.</li> <li>- Utilizar a Comunicação Aumentativa, com os símbolos do SPC, já introduzidos, após</li> </ul>
<p><u>Compreender a linguagem verbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseguir permanecer o máximo tempo possível a escutar histórias, em 2 ocasiões diferentes. Obs.: Consegue apenas permanecer mais tempo quando é uma canção no PC;</li> <li>- Cumprir ordens de: “Dá...”, “Vai buscar...”, “Põe...”</li> </ul> <p><b>COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA</b>  <u>Expressar-se e expressar as suas necessidades através da</u></p>	<p><u>Comunicação Aumentativa (SPC)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar alguns desejos e necessidades, através de fotografias, símbolos do SPC, verbalizando, expressões faciais, ..., em ocasiões diferentes.</li> <li>- Chamar a atenção do adulto, utilizando as fotografias ou os símbolos do SPC (lavar as mãos, bicicleta), gesticulando e produzindo sons, em 2 ocasiões diferentes.</li> <li>- Utilizar a Comunicação Aumentativa, com os símbolos do SPC, já introduzidos, após</li> </ul>		

Competência a adquirir	
<p>correspondente ou utilizando o PECS (Nível 1) a)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abrir garrafas em situações diferentes. a)</li> </ul> <p><u>Comer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar a necessidade de comer, apontando para o símbolo do SPC correspondente ou utilizando o PECS (Nível 1) a)</li> <li>- Espetar o garfo na comida e levá-lo à boca, quando o adulto lhe corta os alimentos sólidos. a)</li> <li>- Usar a faca para espalhar manteiga ou compota no pão. a)</li> <li>- Descascar fruta (tipo banana ou laranja) com a mão. Não come fruta. a)</li> </ul> <p><u>Adquirir hábitos à mesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esperar que o sirvam em ocasiões diferentes; a)</li> <li>- Limpar a boca ao guardanapo após instrução verbal; a)</li> <li>- Ficar sentado durante a refeição. a)</li> </ul> <p><u>HIGIENE</u></p> <p><u>Controlar os esfíncteres e usar a</u></p>	<p><u>casa de banho</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar a necessidade de urinar ou defecar, verbalizando ou apontando o símbolo do SPC correspondente. a)</li> <li>- Ir à casa de banho por iniciativa própria; a)</li> <li>- Ir à casa de banho, limpando-se e acionando o autoclismo a)</li> </ul> <p><u>Cuidar da sua higiene pessoal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar quando lhe lavam os dentes. a)</li> <li>- Colaborar quando lhe dão banho, lavando as pernas, os braços e a cara. a)</li> <li>- Lavar a cara. a)</li> <li>- Lavar as mãos, com água e sabonete líquido, sem ajuda do adulto, mas com instrução verbal. a)</li> <li>- Assoar-se sozinho, sempre que necessite. a)</li> </ul> <p><u>VESTUÁRIO</u></p> <p><u>Despir-se</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tirar os sapatos já desapertados e as meias. a)</li> <li>- Puxar para baixo cuecas e calças. a)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Despir o casaco quando desapertado; a)</li> <li>- Despir camisolas; a)</li> <li>- Descalçar os sapatos; a)</li> <li>- Desapertar fechos; a)</li> <li>- Desabotoar botões a)</li> <li>- Despir sozinho peças simples tipo: casaco, camisola e calças a)</li> </ul> <p><u>Vestir-se</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfiar os braços nas mangas, sem ajuda do adulto; a)</li> <li>- Enfiar as pernas nas calças, com supervisão do adulto (com ajuda física e verbal) a)</li> <li>- Calçar os sapatos; a)</li> <li>- Vestir peças simples sem abotoar; a)</li> <li>- Apertar fechos; a)</li> <li>- Abotoar botões; a)</li> <li>- Vestir peças complexas: camisas e camisolas. a)</li> </ul> <p><u>Cuidar do seu vestuário</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pendurar o casaco no cabide ou na cadeira.</li> </ul> <p><b>COGNIÇÃO</b></p> <p><u>Explorar objetos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar com objetos/brinquedos;</li> <li>- Juntar objetos iguais;</li> <li>- Separar objetos diferentes.</li> </ul> <p><u>Identificar as partes fundamentais do corpo humano</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apontar, quando nomeadas, as partes principais do seu corpo. (aponta a boca dele e do outro)</li> </ul> <p><u>Fornecer os seus dados pessoais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o primeiro nome, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.</li> </ul> <p><u>Conhecer o seu meio físico e social mais próximo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a mãe e pai no seu caderno de comunicação;</li> <li>- Identificar as irmãs no seu caderno de comunicação.</li> <li>- Identificar e verbaliza os animais domésticos mais comuns, apontando para a imagem (associa imagem - palavra);</li> <li>- Identificar os alimentos mais</li> </ul>


Competência a adquirir			
<p>comuns, apontando para a imagem. (associa imagem - imagem)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica e por vezes verbaliza as peças de vestuário mais comuns, (saia, chapéu, camisola, sapato, casaco), apontando para a imagem. (associa imagem - imagem)</li> </ul> <p><u>Adquirir noções: tamanho, forma, cor, etc...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emparelhar objetos do mesmo tamanho;</li> <li>- Emparelhar objetos da mesma forma;</li> <li>- Emparelhar objetos da mesma cor;</li> <li>- Identificar um objeto grande e pequeno.</li> <li>- Nomeia e verbaliza as principais cores; apontando ou fornecendo objetos ou cartões da cor correspondente. (associa palavra - palavra)</li> </ul> <p><u>Adquirir noções de quantidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir de 1 a 14 e associar à quantidade.</li> <li>- Contar mecanicamente até</li> </ul>	<p>(100) cem, apontando, em ocasiões diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preencher e nomear lacunas de números até 100 b)-</li> <li>- Associação algarismo/palavra do 40 b)</li> </ul> <p><b>ESTIMULAÇÃO SENSORIAL</b></p> <p><u>Reagir a estímulos visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter o contacto visual com o adulto, sempre que se fale com ele, em ocasiões diferentes.</li> <li>- Mudar a atenção de um objeto para outro, em ocasiões diferentes.</li> <li>- Dar atenção a filmes, programas de televisão, em ocasiões diferentes. Dá atenção a canções no PC.</li> </ul> <p><u>Reagir a estímulos auditivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder à voz de um adulto familiar, em ocasiões diferentes, alterando as suas reações ou atividades.</li> <li>- Dar atenção, em ocasiões diferentes, a histórias. Obs.: Dá atenção a canções.</li> <li>- Identificar alguns sons de animais mais comuns (cão,</li> </ul>	<p>ovelha, macaco, gato, vaca), da natureza e humanos em ocasiões diferentes;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar a tolerância a estímulos auditivos, demonstrando comportamentos mais adaptados.</li> </ul> <p><u>Reagir a estímulos táctilo-quinestésicos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reagir demonstrando agrado ou desagrado à manipulação de objetos com diferentes consistências e texturas;</li> <li>- Ter iniciativa de procurar estímulos tácteis, proprioceptivos e vestibulares que organizem o seu comportamento no decorrer de uma atividade. (desde que estejam acessíveis).</li> <li>- Reduzir estereotípias quando introduzidos estímulos tácteis, vestibulares (de forma inconsistente) e/ou proprioceptivos na realização das atividades.</li> </ul> <p><b>MOTRICIDADE</b></p> <p>Motricidade Global</p>	<p><u>Coordenar movimentos amplos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Andar sobre um banco sueco, após instrução verbal, em três ocasiões diferentes.</li> <li>- Atirar uma bola, com a mão, de pé, em três ocasiões diferentes. (apenas numa ocasião diferente)</li> <li>- Chutar uma bola parada, após demonstração, em três ocasiões diferentes. (apenas numa ocasião diferente)</li> <li>- Saltar, rolar, correr.</li> </ul> <p><u>Coordenar movimentos implicando força e direcção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atirar uma bola com a mão a outrem;</li> <li>- Chutar uma bola na direcção de outrem.</li> <li>- Agarrar uma bola com as duas mãos.</li> </ul> <p><b>MOTRICIDADE FINA</b></p> <p><u>Coordenar movimentos finos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenfiar contas;</li> <li>- Enfiar contas;</li> <li>- Desenroscar tampas de frascos</li> <li>- Enroscar tampas de frascos</li> <li>- Fazer puzzles até 9 peças (desde</li> </ul>


Competência a adquirir	
<p>que tenha sido trabalhado);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar interesse por agarrar num lápis para realizar um desenho (rabiscos).</li> <li>- Pintar numa folha;</li> <li>- Fazer bolas de sabão;</li> </ul> <p><b>COMPORTAMENTO SOCIAL</b></p> <p><b>RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b></p> <p><u>Relacionar-se com adultos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudar as suas reações em função das dos adultos;</li> <li>- Procurar e chamar (puxa e faz sons) adultos “familiares”;</li> </ul>	<div> <div> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir ajuda a um adulto quando necessitar;</li> <li>- Seguir ordens de adulto.</li> </ul> <p><u>Relacionar-se com pessoas da sua idade (colegas, irmãos, amigos, ...)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar atenção aos seus pares que se movimentem à sua volta;</li> <li>- Brincar com um ou dois dos seus pares.</li> <li>- Ser capaz de esperar a sua vez num jogo ou atividade.</li> </ul> </div> <div> <p><b>OCUPAÇÃO</b></p> <p><u>Realizar trabalhos com papel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rasgar papel (não demonstra interesse);</li> <li>- Pintar;</li> <li>- Colar</li> </ul> <p><u>Realizar trabalhos com pastas moldáveis</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Amassar plasticina</li> <li>- Fazer rolos de plasticina</li> <li>- Fazer bolas de plasticina</li> </ul> </div> <div> <p><b>TEMPOS LIVRES</b></p> <p><u>Ocupar-se de forma lúdica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir brincadeiras e jogos;a)</li> <li>- Entreter-se com brinquedos ou jogos da sua preferência; a)</li> </ul> <p><u>Ocupar os seus tempos livres de uma maneira adequada</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar em casa a)</li> <li>- Ver livros e revistas a)</li> <li>- Ver televisão (Filmes e músicas animadas no PC) a)</li> </ul> </div> </div>


Podemos constatar que os objetivos assinalados com a alínea a) foram, também, avaliados pelo encarregado de educação, encontrando-se esta avaliação em anexo.


O objetivo assinalado com b) foi introduzido no 2.º período e desenvolvido no 3.º período. Não estava proposto para este ano letivo.

#### LEGENDA:

 Não Satisfaz

 Satisfaz

 Satisfaz Bem

 Não trabalhado

## REFLEXÃO FINAL

Todo o trabalho desenvolvido na Unidade de Ensino Estruturado teve sempre em consideração a inclusão de toda a população-alvo que a frequenta, nos diferentes contextos.

A principal finalidade consistiu em perceber se a Unidade de Ensino Estruturado era facilitadora para a inclusão de alunos com Perturbação Autística, na Escola.

Relativamente aos objetivos específicos definidos, tendo por base o objetivo geral formulado, podemos verificar que:

- O conhecimento mais aprofundado sobre as perturbações do espectro do autismo foi conseguido através do recurso a suporte bibliográfico de referência, selecionando o que nos pareceu importante para o tema do relatório.

- Foram enumeradas estratégias educativas utilizadas como facilitadoras da inclusão, nomeadamente a importância de uma Unidade de Ensino Estruturado para crianças com Perturbação Autística, assim como o recurso a sistemas aumentativos e alternativos de comunicação, nomeadamente através da utilização do SPC - Símbolos Pictográficos para a Comunicação e do PECS - Picture Exchange Communication System.

- Foi imprescindível definir o perfil educacional de cada um dos alunos, através da identificação das dificuldades registadas no 1.º período letivo - Avaliação diagnóstica, para poder elaborar cada um dos Currículos.

- Foi também importante, avaliar as evoluções registadas no 2.º e 3.º período, através das planificações elaboradas para os respetivos períodos letivos, tendo por referência a respetiva legislação. Estamos conscientes que só foi possível fazer a avaliação de cada um dos objetivos, por todos os intervenientes do processo educativo, devido à existência de planificações trimestrais.

- Através da análise dos dados recolhidos das observações naturalistas, assim como da pesquisa documental, conseguimos analisar e constatar os comportamentos de cada um dos alunos do grupo-alvo em estudo, em contexto de Unidade de Ensino Estruturado e de recreio junto dos seus pares, que evidenciaram os sintomas comportamentais nos três domínios da Tríade de Lorna Wing.

Verificámos que de todos os alunos que frequentam a Unidade de Ensino Estruturado, realizam atividades junto dos pares da turma a que pertencem, mesmo tendo em atenção o elevado grau de deficiência que possuem, as dificuldades graves nos seus comportamentos sociais e a existência de um distanciamento muito significativo ao nível das suas competências em relação aos restantes colegas da turma. Porém, estes fatores não foram considerados um obstáculo ao desenvolvimento e à inclusão, mas sim um desafio para responder à *Educação para Todos*.

Deste modo, foi importante a colaboração e a aceitação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente e a destacar as professoras das turmas de referência, mesmo estando consciente que num dos casos sempre existiu rejeição de uma das docentes.

O facto da docente da Unidade elaborar materiais adaptados e utilizar outros materiais face às características de cada aluno, foi indispensável tanto para o trabalho em contexto de Unidade, como na intervenção específica dentro da turma a que cada um pertence.

A situação de uma das assistentes operacionais afeta à Unidade dar assistência nas salas de aula de cada aluno, embora a tempo parcial, foi facilitador no controlo das dificuldades graves de comportamento social verificadas na maioria dos alunos, recurso que foi disponibilizado, desde o início do ano letivo, pela Unidade.

No que concerne ao nível de desempenho de cada um dos alunos nas aprendizagens escolares, podemos verificar que na totalidade dos casos mantiveram ou melhoraram o seu aproveitamento, face ao proposto no Currículo Específico Individual de cada um. O facto de estar proposta a generalização a outros contextos parece-nos também bastante importante, face às características destes alunos.

Estamos convencidos que o facto de a Unidade disponibilizar os tabuleiros com atividades já organizadas e trabalhadas na Unidade para a turma, permitiu que as aquisições realizadas por cada um fossem bem-sucedidas. Assim, todos conseguiram transferir essas aprendizagens para outro contexto. O mesmo aconteceu com determinadas áreas como a Independência Pessoal, Ocupação e Tempos Livres que os alunos também trabalharam em contexto de casa. O facto de ter sido disponibilizado para cada família o Currículo proposto também foi facilitador.

Os alunos frequentaram os intervalos sempre com os outros colegas da escola, apesar das suas características, supervisionados pelas assistentes operacionais da Unidade.

Relativamente aos almoços, estiveram juntamente com os seus colegas, supervisionados quer pelas professoras da Unidade quer por uma das assistentes operacionais. Aqui, foi possível na área da Independência Pessoal, sub-área alimentação, fazer o treino de determinados objetivos que constavam nos Currículos Específicos Individuais.

Assim, parece-nos que as opções tomadas ao longo do ano letivo foram eficazes, pois permitiram dar prioridade a áreas funcionais em detrimento de determinados conteúdos que não seriam úteis para a vida futura dos alunos. Desta forma, foram aplicadas em diferentes contextos e de acordo com as suas capacidades.

Com os resultados obtidos neste relatório foi possível perceber que o objetivo geral foi conseguido com êxito, dado que a Unidade de Ensino Estruturado em estudo foi facilitadora para a inclusão dos alunos com perturbação autística na escola e nas turmas de referência, através das estratégias implementadas já mencionadas anteriormente.

Verificámos, também, evoluções em todos os alunos desde a avaliação diagnóstica até à avaliação final, onde constatámos que em alguns alunos foram introduzidos objetivos que não estavam propostos nos respetivos Currículos Específicos Individuais. Deste modo, o Currículo não foi considerado como algo estanque, mas sim como dinâmico, passível de ser “mexido”, fazendo face às evoluções que podem ocorrer com o aluno ao longo do ano letivo.

Consideramos que as principais limitações do estudo incidiram no elevado grau de deficiência de toda a população-alvo, que não permitiu a implementação de outras estratégias inclusivas, nomeadamente o recurso a uma aprendizagem cooperativa nas áreas do saber, face ao grande afastamento a nível das competências requeridas nas turmas de referência. Salientamos, também, o facto de não estarem duas docentes a tempo inteiro na Unidade, o que não permitiu um trabalho de parceria com cada uma das professoras, da Unidade e da turma, dentro das respetivas turmas.

A conclusão mais evidente que se pode retirar deste relatório foi o esforço em acreditar que a inclusão é possível mesmo nos casos de graus elevados de deficiência e em particular de alunos com perturbação autística com todos os comportamentos inerentes a esta patologia. Assim, acreditamos que a Unidade de Ensino Estruturado não deve ser entendida como um fim em si mesma, mas como uma fase do percurso de inclusão e de aprendizagem.

Partindo dos mesmos pressupostos teóricos expostos e refletidos no presente estudo, apresentamos três linhas futuras para outras investigações cujo objetivo é conduzir sempre à inclusão dos alunos que frequentem uma Unidade de Ensino Estruturado numa escola do 1.º ciclo.

Realçamos a continuidade do estudo em questão, nomeadamente:

- Uma investigação mais aprofundada das consequências relativas às estratégias implementadas na Unidade.
- Uma investigação nas turmas de referência, com o intuito de perceber a perceção e o impacto nos pares sobre a presença de um colega com perturbação autística.
- Uma investigação quanto ao impacto da Terapia da Fala e Terapia Ocupacional prestada pelo Centro de Recursos para a Inclusão, na inclusão de alunos com Perturbação Autística.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Ed.). *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Antunes, N. (2009). *Mal-Entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa.

APPDA-Setúbal (2012). *Manual de Apoio Pós-Diagnóstico. Para ir mais longe a pensar no seu filho, em si e em toda a família*. Setúbal: Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo – Setúbal.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora Mac Graw-Hill de Portugal.

Associação Psiquiátrica Americana (1996). *DSM-IV – Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais. Versão internacional com os códigos da ICD-10*. Lisboa: Climepsi Editores.

Azevedo, L. & Ferreira, M. & Ponte, M. (2000). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Azevedo, L. & Ponte, M. (2003). *Manual de cursos: Comunicação aumentativa e tecnologias de apoio*. Lisboa.

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Basil, C. & Rosell, C. (2000). *Sistema de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: Principios teóricos y aplicaciones*. Barcelona: Masson.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bondy, A., & Frost, L. (2006). *El manual de Picture Exchange Communication System - El Sistema de Comunicación por intercambio de imágenes*. Newark: Pyramid Educational.

Bordin, S. (2005). *Linguagem e Autismo*. Estudos Linguísticos XXXIV.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, F. (2007). *Escola para todos? Perspectiva da ecologia humana*. In D. Rodrigues, & B. Magalhães (Ed.). *Aprender juntos para aprender melhor*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana - Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Charlop-Chiristy, M., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L., & Kellet, K. (2002). *Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communication behavior and problem behavior*. Journal of Applied Behavior Analysis, 35, 213-231.

Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo – Normas Orientadoras*. Lisboa: Editorial do ME.

DSM-IV-TR (2012). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - Texto Revisto*. Lisboa: Climepsi Editores.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Filipe, C. (2012). *Autismo: conceitos, mitos e preconceitos*. Lisboa: Verbo.

Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford UK: Blackwell.

Garcia, T. & Rodríguez, C. (1997). *A criança autista*. In Bautista (coord). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

International Association Autism-Europe (2000). *Manual Descrição do Autismo*. Lisboa: Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo - Lisboa.

Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Klin, A. (2006). *Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral*. Revista Brasileira Psiquiátrica, 1, 3-11.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Cacém: Editor Ramos Leitão.

Lima, C. (Coor). (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo – Manual Prático de Intervenção*. Lisboa: Lidel.

Marques, C. (2000). *Perturbações do espectro do autismo. Ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com Mães*. Lisboa: Quarteto Editora.

Mello, A. (2005). *Autismo: Guia prático*. São Paulo: AMA.

Mota, C., Carvalho A. & Onofre C. (2003). *Autismo em Inclusão na escola assegurar uma vida válida*. In Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo. 7º Congresso Internacional Autisme.

Negrine, A. & Machado, M. (1999). *A terapia da criança autista: perfil*. Rio Grande do Sul: Editoriação Electronica.

Ozonoff, S., Rogers, S. & Hendren, R. (2003). *Perturbações do Espectro do Autismo: Perspectivas da Investigação Atual*. Lisboa: Climepsi Editores.

Pereira, E. (1998). *Autismo: do conceito à pessoa*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Pereira, M. & Vieira, F. (1996). *Uma Perspectiva de Organização Curricular para a Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviços de Educação.

Pereira, M. & Vieira, F. (2003). *Se Houvera quem me Ensinara...A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviços de Educação.

Porter, G. (1997). *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Ed.). *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Porter, G. (2009). *Conferência Internacional Educação Inclusiva – Impacto dos Referenciais Internacionais nas Políticas, nas Práticas e na Formação*. Lisboa: Centro Cultural de Belém.

Quivy R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Inquirir. Da Investigação-acção à educação inclusiva*. In *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Lisboa: UID Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. (2009). *Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas*. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.

Telmo, I. & Ajudaautismo (2006). *Formautismo - Manual de formação em autismo para professores e famílias*. Lisboa: Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo - Lisboa.

Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2002). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais, Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO.

UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos*. Paris: UNESCO.

Zilmer, P. (2003). *Reflexões sobre a prática: Escola ou clínica?* In M. S. Charczuk & M. N. Folberg (Ed.). *Crianças psicóticas e autistas: a construção de uma escola*. Porto Alegre: Mediação.

### **Referências Legislativas**

Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro.

Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de Fevereiro.

# ANEXOS

## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Escola E.B. 1 / J.I.

## HORÁRIO SEMANAL

Nome:	Aluno 1	3.ºA
Escola:	EB1/JI	

	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9:00-9:15	UEE	9:00-9:45 UEE	Turma	9:00-9:45 UEE	Turma
9:15-10:15	UEE	9:45-10:30 T.F.	UEE	9:45-10:30 T.F./T.O./ ψ	UEE
10:15-10:30	UEE		Turma		Turma
10:30-11:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00-11:45	UEE	UEE	UEE	UEE	Turma
11:45-12:00	Turma	Turma	Turma	Turma	Turma
12:00-13:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
	12:30-13:15 T.O.				
13:30-14:15	T.F.	Turma	Turma	T.O.	Turma
14:15-15:00	UEE	UEE	UEE	UEE	UEE
15:00-15:30	Turma	Turma	Turma	Turma	Turma
15:30-15:45	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15:45-16:30	Ativ. Lúdicas	Ativ. Lúdicas	Ativ. Lúdicas	Ativ. Física	Ativ. Lúdicas
16:30-16:45	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:45-17:30	Ativ. Lúdicas	Ativ. Lúdicas	Ativ. Lúdicas	Ativ. Lúdicas	Ativ. Lúdicas

T.O. - Terapia Ocupacional

T.F. - Terapia da Fala

UEE - Unidade Ensino Estruturado

T.F./T.O./ψ - Atividade conjunta

# AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Escola E.B. 1 / J.I.

## HORÁRIO SEMANAL

Nome:	Aluno 2	3ºB
Escola:	EB1/JI	

	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9:00-9:15	UEE	Turma	Turma	9:00-9:45 Turma	Turma
9:15-10:15	UEE	Turma	Turma	9:45-10:30 T.F./T.O./ ψ	UEE
10:15-10:30	UEE	Turma	Turma		Turma
10:30-11:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00-11:45	11:00-11:15 Turma	UEE	UEE	UEE	UEE
11:45-12:00	11:15-12:00 T.O.	Turma	Turma	Turma	Turma
12:00-13:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
		13:00-13:45 T.F.			
13:30-14:15	Turma	13:45-15:00 UEE	Turma	T.F.	UEE
14:15-15:00	UEE		UEE	UEE	Turma
15:00-15:30	Turma	Turma	Turma	15:00-15:45 T.O.	Turma
15:30-15:45	Intervalo	Intervalo	Intervalo		Intervalo
15:45-16:30	UEE	Ativ. Lúdicas	Ativ. Lúdicas	Ativ. Lúdicas	Ativ. Lúdicas
16:30-16:45	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:45-17:30	Ativ. Lúdicas	Ativ. Lúdicas	Ativ. Lúdicas	Ativ. Física	Ativ. Lúdicas

T.O. -Terapia Ocupacional

T.F. - Terapia da Fala

UEE- Unidade Ensino Estruturado

T.F./T.O./ψ - Atividade conjunta



## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Escola E.B. 1 / J.I.

## HORÁRIO SEMANAL

Nome:	Aluno 3	2º B
Escola:	EB1/JI	

	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9:00-9:15	9:00-9:45 UEE		Turma	9:00-9:45 T.F.	Turma
9:15-10:15	9:45-10:30 T.O.		UEE	9:45-10:15 UEE	UEE
10:15-10:30			Turma	Turma	Turma
10:30-11:00	Intervalo		Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00-11:45	T.F.		Turma	T.O./T.F./ψ	Turma
11:45-12:00	Turma		Turma	Turma	Turma
12:00-13:30	Almoço		Almoço	Almoço	Almoço
13:30-14:15	UEE		UEE	UEE	UEE
14:15-15:00	14:15 - 14:45 Turma		14:15 - 14:45 Turma	T.O.	Turma
15:00-15:30	14:45 - 15:30 Expressões		14:45 - 15:30 Ativ. Física	Turma	Turma
15:30-15:45	Intervalo		Intervalo	Intervalo	Intervalo
15:45-16:30	Ativ. Física		Expressões	Turma	Turma
16:30-16:45	Intervalo		Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:45-17:30	Ativ. Lúdicas		Ativ. Lúdicas	Ativ. Lúdicas	Ativ. Lúdicas

T.O. - Terapia Ocupacional

T.F. - Terapia da Fala

UEE - Unidade Ensino Estruturado

T.F./T.O./ψ - Atividade conjunta

## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Escola E.B. 1 / J.I.

## HORÁRIO SEMANAL

Nome:	Aluno 4	2ºA
Escola:	EB1/JI	

	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9:00-9:15	9:00-9:45 T.O	Turma	Turma	9:00-9:45 T.O	Turma
9:15-10:15	9:45-10:30	UEE	UEE	9:45-10:15 UEE	Turma
10:15-10:30	T.F	Turma	Turma	Turma	Turma
10:30-11:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00-11:45	UEE	T.F	Turma	T.O/T.F/ψ	UEE
11:45-12:00	Turma	Turma	Turma	Turma	Turma
12:00-13:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13:30-14:15	UEE	UEE	UEE	UEE	Turma
14:15-15:00	14:15 - 14:45 Turma	Turma	14:15 - 14:45 Turma	Turma	UEE
15:00-15:30	14:45 - 15:30 Expressões	Turma	14:45 - 15:30 Ativ. Física	Turma	Turma
15:30-15:45	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15:45-16:30	Ativ. Lúdicas	Ativ. Física	Expressões	Ativ. Lúdicas	Ativ. Lúdicas
16:30-16:45	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:45-17:30	Ativ. Lúdicas	Ativ. Lúdicas	Ativ. Lúdicas	Ativ. Lúdicas	Ativ. Lúdicas

T.O. - Terapia Ocupacional

T.F. - Terapia da Fala

UEE - Unidade Ensino Estruturado

T.F./T.O./ψ - Atividade conjunta

Digitalizador Big- Mac



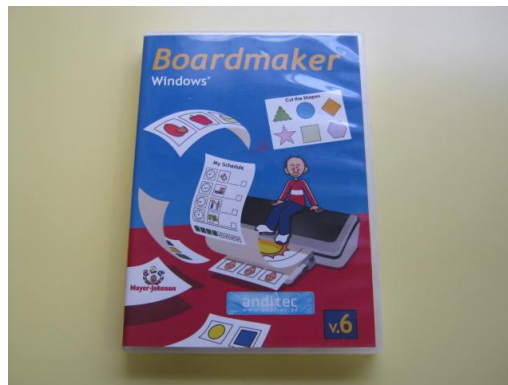
Digitalizador GoTalk 9+



Digitalizador GoTalk 20+

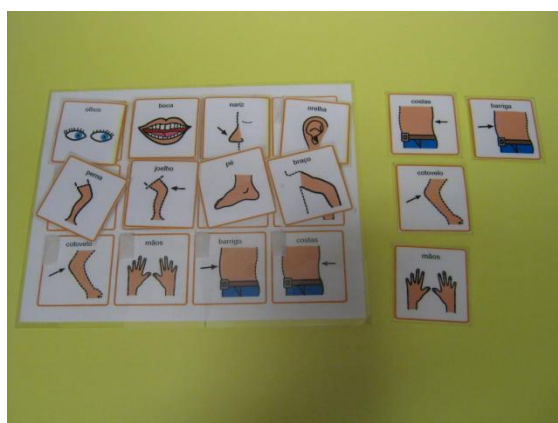


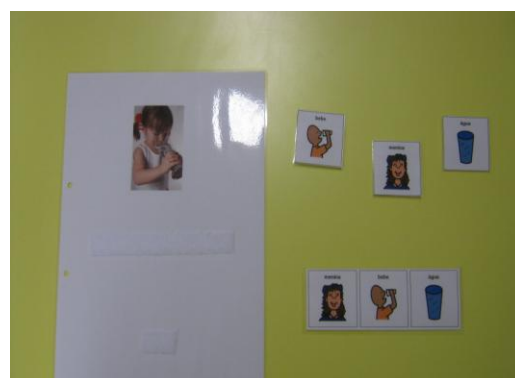
## Software Boardmaker

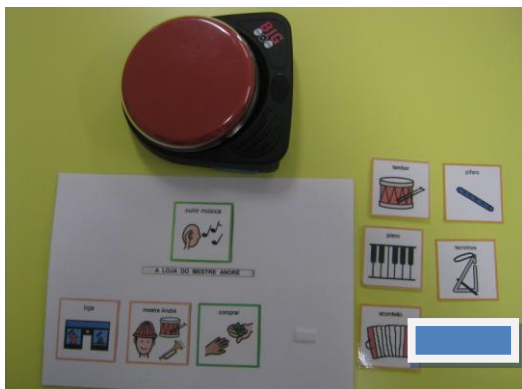


## MATERIAIS ADAPTADOS - EXEMPLOS

### COGNIÇÃO



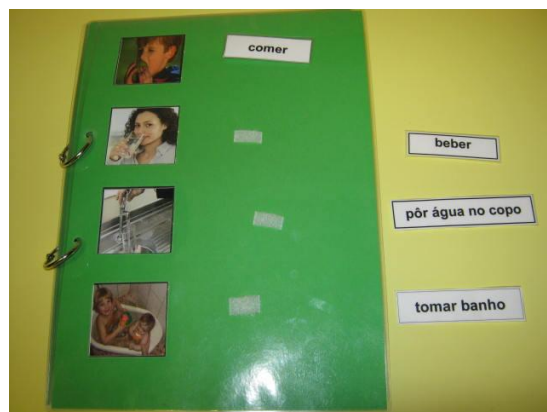




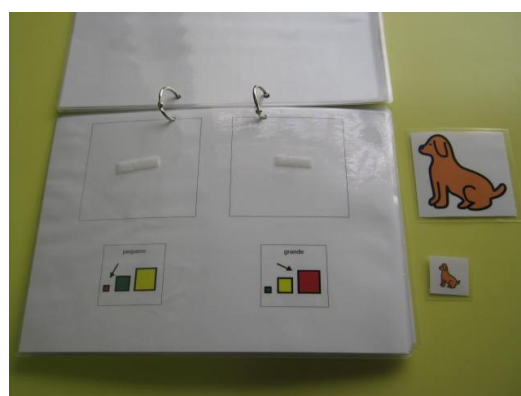
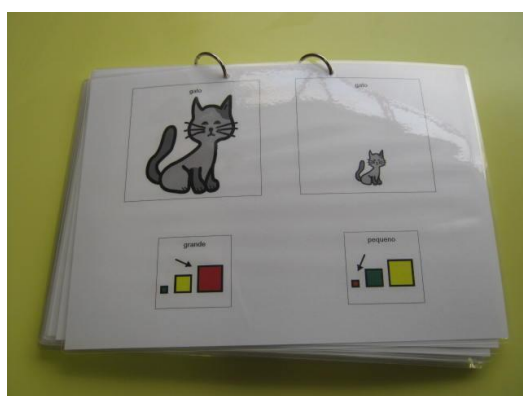
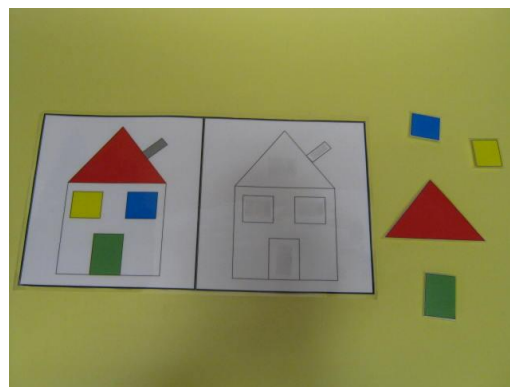


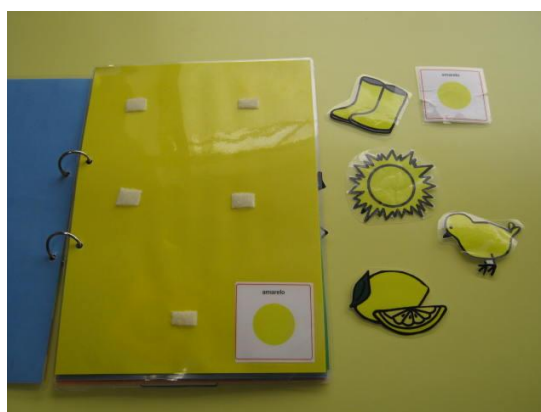
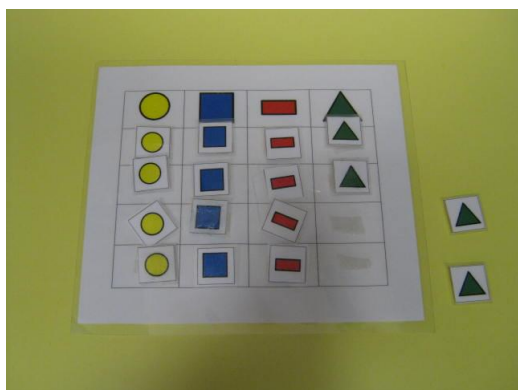






Adquirir noções de tamanho, forma, cor, etc.

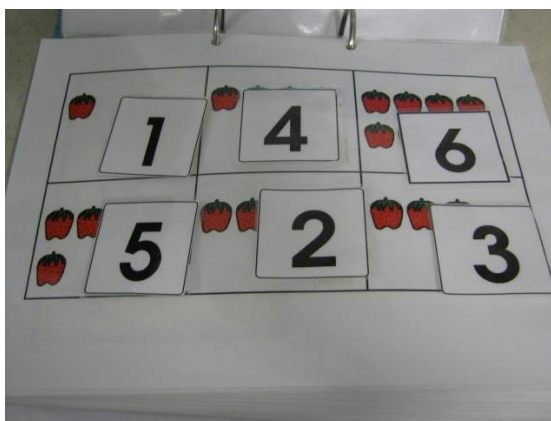
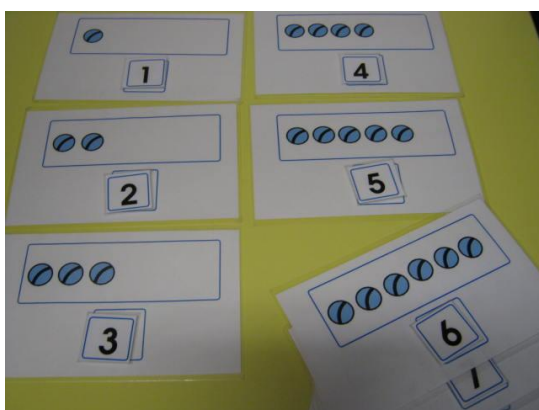




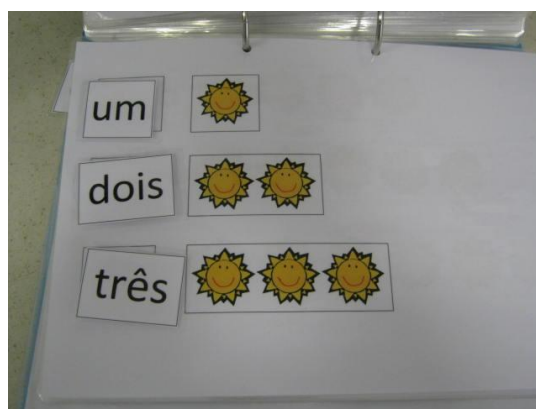
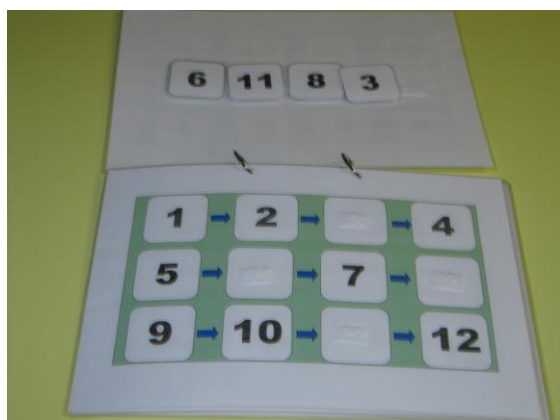
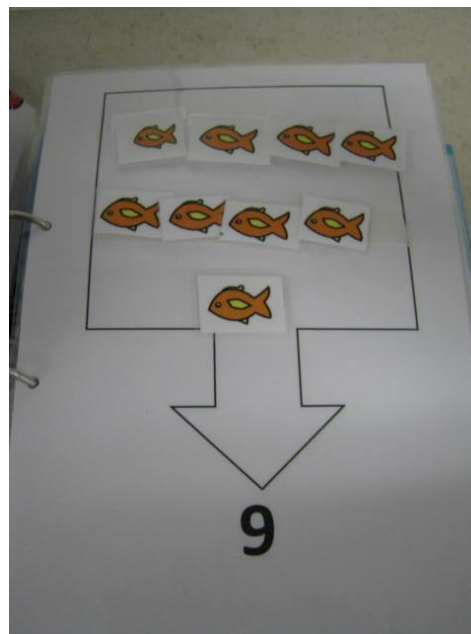


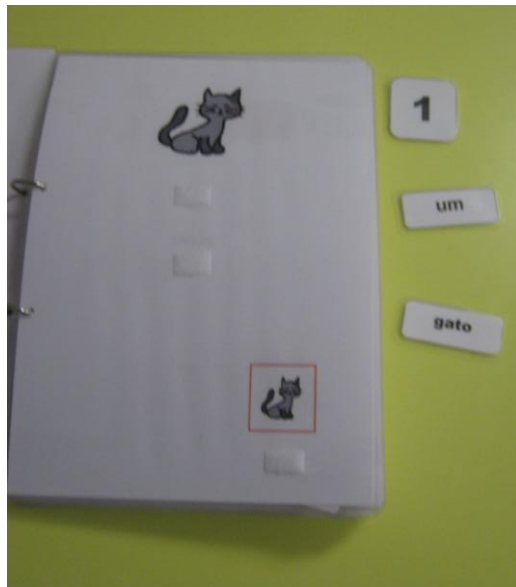
Adquirir noções de quantidade











## MAPA INFORMAÇÕES RETIRADAS DOS RELATÓRIOS MÉDICOS E PSICOLÓGICOS

**U.E.E. - Unidade de Ensino Estruturado**  
Artigo 25.º - Decreto- Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro

Aluno	Idade	Ano Escolaridade	PROBLEMÁTICAS Informações retiradas dos relatórios médicos e psicológicos	Medidas Educativas
1	9	3º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 12/2004 o Relatório do CADIn, "...revela comportamentos que caracterizam uma perturbação do espectro do autismo"</li> <li>✓ 4/2008 a médica que o acompanhava no CADIn em, menciona diagnóstico de "Perturbação do Espectro do Autismo com Défice Cognitivo Grave".</li> <li>✓ 4/2008, o Atestado Médico de Incapacidade Multiusos, refere uma avaliação da incapacidade de 80%.</li> </ul>	Art.º 19 – Adequações no processo de matrícula Art.º 21 – Currículo específico individual Art.º 22 – Tecnologias de Apoio
2	9	3º Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 2/2005 a médica assistente do Cento de Saúde, encaminha-o "por atraso na linguagem".</li> <li>✓ 2005, a Unidade de Desenvolvimento do Hospital de Dona Estefânia - "criança com Autismo + Défice cognitivo Moderado...com surdez seletiva... com instabilidade comportamental...".</li> <li>✓ 3/2007 A Unidade de Desenvolvimento do Hospital de Dona Estefânia, refere ..."criança com Autismo + Défice cognitivo Ligeiro a Moderado...com surdez seletiva...com instabilidade comportamental...decidiu-se iniciar a medicação com Risperidona</li> </ul>	Art.º 21 – Currículo específico individual Art.º 22 – Tecnologias de Apoio



<b>ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS</b> <b>Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 Janeiro</b>				
<b>UEE - Unidade de Ensino Estruturado</b> <b>Artigo 25.º</b>				
Aluno	Idade	Ano Escolaridade	PROBLEMÁTICAS Informações retiradas dos relatórios médicos e psicológicos	Medidas Educativas
2	9	3º Ano	<p>para tentar controlo comportamental...iniciou com doses baixas e ainda sem grande eficácia mas com ligeiro aumento do tempo na tarefa...”.</p> <p>✓ 14/3/2008 - Outra médica da Unidade de Primeira Infância do Hospital de Dona Estefânia, refere em”...Tem um atraso de desenvolvimento que se inscreve numa perturbação do espectro autista...deverá adiar por um ano a entrada no 1.º ciclo...”</p> <p>✓ 2011 - “Perturbação do Espectro do Autismo Deficiência completa nas funções cognitivas de nível superior, nas funções mentais da linguagem e nas funções do cálculo.”</p>	
3	7	2.º Ano	<p>✓ 2008 fez avaliação especializada (PEP-3 e CARS), cujo diagnóstico foi “Perturbação Austística”</p> <p>✓ 2/2008, a médica que o acompanha no Hospital, refere “...apresenta uma perturbação do espectro do autismo aliado a um défice cognitivo.”</p> <p>✓ 3/2008, a psicóloga do Hospital refere “...Os resultados obtidos no CARS são</p>	<p>Art.º 17 - Apoio Pedagógico Personalizado</p> <p>Art.º 18 - Adequações Curriculares Individuais</p>

<b>ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS</b> <b>Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 Janeiro</b>				
<b>UEE - Unidade de Ensino Estruturado</b> <b>Artigo 25.º</b>				
Aluno	Idade	Ano Escolaridade	PROBLEMÁTICAS Informações retiradas dos relatórios médicos e psicológicos	Medidas Educativas
3	7	2.º Ano	<p>sugestivos de autismo severo...”</p> <p>✓ 3/2009, a equipa da APPDA – Lisboa, refere "... dos resultados gerais do ... no PEP-3 permitiram observar um atraso significativo em todas as áreas avaliadas, sendo este mais expressivo ao nível da linguagem expressiva, da motricidade Global e da imitação visuo-motora....”</p> <p>✓ 10/2009, o Atestado Médico de Incapacidade Multiusos, refere uma avaliação da incapacidade de 60%.</p>	<p>Art.º 20 – Adequações Processo Avaliação</p> <p>Art.º 22 – Tecnologias de Apoio</p> <p>Após a reavaliação das medidas educativas, no 3.º período passou a ser abrangido pelas seguintes medidas educativas:</p> <p>Art.º 21 – Currículo específico individual</p> <p>Art.º 22 – Tecnologias de Apoio</p>
4	7	2.º Ano	<p>✓ 1/2007, o médico da Consulta de Pedopsiquiatria do Hospital de Dona Estefânia refere: "...apresenta um quadro de perturbação grave da relação e da comunicação...”</p> <p>✓ 2010 "...apresenta um quadro de Perturbação Autística (DSM IV TR)...”.</p> <p>✓ 11/2011, o Atestado Médico de Incapacidade Multiusos, de novembro de 2011, refere uma avaliação da incapacidade de 60%.</p>	<p>Art.º 21 – Currículo específico individual</p> <p>Art.º 22 – Tecnologias de Apoio</p>

**Escola E.B.1 / J.I.**  
**Ano Letivo 2011/2012**

**Planificação Trimestral - 1**

**ALUNO:1**

**3.º Ano Turma A**

**Área de intervenção:** COMUNICAÇÃO, INDEPENDÊNCIA PESSOAL, COGNIÇÃO (Prioridades)  
Motricidade, Comportamento Social, Ocupação e Tempos Livres

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<b>COMUNICAÇÃO COMUNICAÇÃO RECEPTIVA</b>				
<u>Reagir a instruções gestuais e verbais</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Reagir a palavras inibitórias, parando.	- Olhar para o aluno dizendo “para”, “não”, “não faz”, ...		- Parar quando o adulto lhe diz “para”, “não”, “não faz”,...	
- Dar um objecto que lhe é pedido.	- Pedir que dê um objecto ou imagem reduzindo gradualmente a ajuda física e/ou verbal.	- Objetos diversos.	Dar o objecto que lhe seja pedido.	
- Executar ordens simples com respostas não verbais.	- Ajudar o aluno a executar ordens simples; reduzindo gradualmente a ajuda física e/ou verbal.	- Imagens diversas.	- Ser capaz de executar a ordem dada.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Mostrar, a pedido, algumas partes do seu corpo.	- Primeiro o adulto aponta para o seu nariz (exemplo), e diz, “nariz”. Pega na mão do aluno e com o seu dedo faz com que ele aponte para o seu. (Faz este procedimento para as outras partes). - Pedir ao aluno que aponte para a parte do seu corpo solicitada.	- Aluno.	- Mostra apontando, as partes do corpo que lhe foram pedidas.	
- Apontar objectos de uso comum quando designados.	- Discriminação sem erros. - Redução gradual da ajuda física e/ou verbal.	- Objetos diversos.	- Apontar para os objectos que foram pedidos.	
<u>Compreender a linguagem verbal</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Conseguir permanecer o máximo tempo possível a escutar histórias, em 2 ocasiões diferentes.	- Contar uma história. - Pôr o DVD com a história no PC, para o aluno ouvir ao mesmo tempo que vê a história animada.	-Livros. -Livros Adaptados. -Histórias adaptadas para PC.	Consegue permanecer o máximo tempo possível a escutar histórias, em 2 ocasiões diferentes.	
- Executar ordens que envolvam duas ou mais ações.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Objetos diversos.	- Ser capaz de executar ordens que envolvam duas ou mais ações.	
<b>COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA</b>				
<u>Expressar-se e expressar as suas necessidades através da Comunicação Aumentativa (SPC)</u>			Avaliação contínua.	1.º período

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Expressar alguns desejos e necessidades através dos símbolos do SPC, vocalizações, expressões faciais, ....., em ocasiões diferentes.	- Pedir ao aluno que aponte ou retire o símbolo do SPC correspondente ao seu desejo/necessidade. Caso este não consiga, o adulto deve apontar para um símbolo e perguntar, queres? ..., caso não seja esse, apontar para outro e fazer o mesmo procedimento.	- Símbolos do SPC.	- Aponta ou dar o símbolo do SPC que expresse aquilo que quer ou a sua necessidade.	
- Chamar a atenção do adulto, utilizando os símbolos do SPC, gesticulando e produzindo sons, em 2 ocasiões diferentes.	- Incentivar sempre ao uso dos símbolos para comunicação com o outro. ex: Mostrar o símbolo, por exemplo de beber, quando quer beber.	- Símbolos do SPC.	- Chama a atenção do adulto, utilizando os símbolos do SPC, gesticulando e produzindo sons, em 2 ocasiões diferentes.	
- Utilizar a Comunicação Aumentativa, com os símbolos do SPC, já introduzidos, após instrução verbal, em 2 ocasiões diferentes.	- Fazer com que o uso dos símbolos do SPC já introduzidos sejam utilizados em todas as situações possíveis de acordo com o perfil do aluno.	- Símbolos do SPC.	Avaliação contínua. - Utiliza os símbolos SPC para chamar a atenção do adulto, por exemplo quando quer uma coisa e para comunicar.	
- Responder a perguntas, verbalizando ou utilizando os símbolos do SPC, em 2 ocasiões diferentes.	- Incentivar sempre ao uso dos símbolos para comunicação com o outro. (ex: Mostrar o símbolo, para responder a uma pergunta, sempre que possível). - Demonstração.	- Símbolos do SPC. - Fotografias.	- Responde a perguntas, verbalizando ou utilizando os símbolos do SPC, em 2 ocasiões diferentes.	
- Construir frases simples com símbolos do SPC, espontaneamente.	- Fazer com que o uso dos símbolos do SPC já introduzidos sejam utilizados em todas as situações	- Dossier PECS. - Símbolos do SPC.	- Constrói frases simples com símbolos do SPC,	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
	possíveis de acordo com o perfil do aluno. - Incentivar sempre ao uso dos símbolos para comunicação com o outro. - Redução ajuda verbal.		espontaneamente.	
<b>INDEPENDÊNCIA PESSOAL ALIMENTAÇÃO</b>				
<u>Beber</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Indicar a necessidade de beber, apontando para o símbolo do SPC correspondente.	- Pedir ao aluno que dê o símbolo SPC que corresponde ao beber.	- Símbolos do SPC/ PECS.	- Indica, apontando ou dando o símbolo SPC de beber.	
- Abrir garrafas, em situações diferentes.	- Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Garrafas com tampa.	- Abre garrafas com rosca sem ajuda.	
<u>Comer</u>			Avaliação contínua	1.º período
- Indicar a necessidade de comer, apontando para o símbolo do SPC correspondente.	- Pedir ao aluno que dê o símbolo SPC que corresponde ao comer (almoço ou lanche).	- Símbolos do SPC / PECS.	- Indica, apontando ou dando o símbolo SPC de beber.	
- Cortar alimentos com a faca, ajudando com o garfo.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Garfo. - Faca.	- Corta alimentos com a faca, ajudando com o garfo.	
- Descascar fruta (tipo banana inteira) – com a mão.	- Demonstração - Redução da ajuda física.	- Banana.	- Descasca fruta (tipo banana inteira) – com a mão.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<u>Adquirir hábitos à mesa</u>			- Avaliação contínua.	1.º período
- Esperar que o sirvam, em ocasiões diferentes.			- Espera que o sirvam, em ocasiões diferentes.	
- Limpar a boca ao guardanapo.	- Demonstração. - Redução da ajuda verbal.	- Guardanapo.	- Limpa a boca ao guardanapo.	
- Ficar sentado durante a refeição.	- Redução da instrução verbal para que fique sentado à refeição.	- Cadeira da mesa de refeições.	- Fica sentado durante a refeição.	
<b>HIGIENE</b>				
<u>Controlar os esfíncteres e usar a casa de banho</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Indicar a necessidade de urinar ou defecar, apontando o símbolo do SPC correspondente.	- Mostrar o símbolo do SPC correspondente.	- Símbolo SPC.	-Indica a necessidade de urinar ou defecar, apontando o símbolo do SPC correspondente.	
- Ir à casa de banho, limpando-se e acionando o autoclismo.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Sanita com autoclismo. - Papel higiénico.	- Vai à casa de banho, limpando-se e acionando o autoclismo.	
<u>Cuidar da sua higiene pessoal</u>			Avaliação contínua	1.º período
- Lavar as mãos, com água e sabonete líquido, sem ajuda do adulto.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Sabonete ou gel de banho. - Toalha de mão.	- Lava as mãos com água e sabonete líquido, mas sem a ajuda do adulto.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Assoar-se sozinho.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Lenços.	- Assoasse sozinho.	
<b>VESTUÁRIO</b>				
<u>Despir-se</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Despir camisolas.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Camisolas.	- Despe camisolas.	
- Despir sozinho peças simples tipo: casaco, camisola, calças.	“ “	- Casaco. - Camisola. - Calças.	- Despe sozinho peças simples tipo: casaco, camisola, calças	
- Descalçar os sapatos/ ténis.	“ “	- Sapatos/Ténis.	- Descalça os sapatos/ténis.	
- Desapertar fechos.	“ “	- Fechos.	- Desaperta fechos.	
- Desabotoar botões.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Vestuário com botões.	Desabotoa botões.	
- Puxar para baixo cuecas, meias e calças.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Cuecas. - Meias. - Calças.	- Puxa para baixo cuecas, meias e calças.	
- Despir calças quando desabotoadas.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Calças.	- Despe calças quando desabotoadas.	



Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Despir o casaco quando desapertado.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Casaco.	- Despe o casaco quando desapertado.	
<u>Vestir-se</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Enfiar os braços nas mangas, sem ajuda do adulto.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.		- Enfia os braços nas mangas.	
- Vestir peças simples sem abotoar.	“ “		Veste peças simples sem abotoar.	
- Apertar fechos.	“ “	Fechos do seu vestuário.	- Aperta fechos.	
- Enfiar as pernas nas calças, com supervisão do adulto.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Calças.	- Enfia as pernas nas calças, com supervisão do adulto.	
- Abotoar botões.	“ “		- Abotoa botões.	
- Vestir peças complexas: camisas e camisolas.	“ “		- Veste peças complexas: camisas e camisolas.	
- Calçar sapatos.	“ “	- Sapatos/Ténis.	- Calça os sapatos.	
<u>Cuidar do seu vestuário</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Pendurar o casaco no cabide ou cadeira.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Cabide. - Cadeira.	- Pendura o casaco no cabide ou cadeira.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<b>COGNIÇÃO</b>				
<u>Explorar objectos</u>			Avaliação contínua	1.º período
-Brincar com objetos/brinquedos.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Jogos, brinquedos.	- Brinca com objetos/ /brinquedos.	
- Juntar objectos iguais.	“ “	- Objetos iguais.	- Junta objetos iguais.	
- Separar objetos diferentes.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Jogos, brinquedos.	- Separar objetos diferentes.	
- Associar objetos à sua imagem.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Objetos diferentes. - Imagens diferentes.	- Associa objetos à sua imagem.	
- Associar imagens a objetos	- Demonstração - Redução da ajuda física - Redução da ajuda verbal	- Objetos diferentes - Imagens diferentes	- Associa imagens a objectos	
<u>Identificar as partes fundamentais do corpo humano</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Apontar, quando nomeadas, as partes principais do seu corpo.	- Quando o adulto lhe perguntar, por exemplo “Onde está a tua cabeça?”, ele terá que apontar. - Dá imagem correspondente ao solicitado.	- Imagens com partes do corpo. - Imagem SPC.	- Aponta, quando nomeadas, as partes principais do seu corpo.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<u>Fornecer os seus dados pessoais</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Dizer o primeiro nome, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.	- O professor deve apontar para a foto onde está o aluno e dizer o nome ao mesmo tempo que aponta para a palavra.	- Cartão com a sua foto.	- Aponta ou fornece o cartão onde está a sua foto e nome. - Cola o nome junto à sua foto.	
	- Pedir ao aluno que “diga” o seu nome, apontando para o cartão onde está a sua foto e nome.			
<u>Conhecer o seu meio físico e social mais próximo</u>			Avaliação contínua.	1.º período
-Identificar a mãe e pai, no seu caderno de comunicação.	- O adulto primeiramente deve dizer apontando para a foto da mãe, “É a mãe?”, e fazer o mesmo procedimento para o pai.	- Caderno de comunicação pessoal.	- Identifica a mãe e pai, no seu caderno de comunicação.	
	Posteriormente deve segurar na mão da criança e fazer com que seja ela a apontar, quando nomeada. Devemos ir reduzindo a ajuda física e verbal gradualmente de forma que seja ela a apontar sozinha quando solicitado.			
-Identificar os animais domésticos mais comuns, apontando para a imagem.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Cartões temáticos (animais). - Computador. - Software educativo.	-Identifica o animais domésticos mais comuns, apontando para a imagem.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Identificar os alimentos mais comuns, apontando para a imagem.	“ “	- Cartões temáticos- (alimentos). - Computador. - Software educativo.	- Identifica os alimentos mais comuns, apontando para a imagem.	
- Identificar as peças de vestuário mais comuns, apontando para a imagem.	- Redução ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Jogos didáticos. - Software educativo.	- Identifica as peças de vestuário mais comuns, apontando ou fornecendo a imagem.	
- Dizer o primeiro nome da mãe, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.	- A professora deve apontar para a foto onde está a mãe e dizer o nome ao mesmo tempo que aponta para a palavra.	- Foto mãe. - Cartão nome da mãe.	- Aponta ou fornece o cartão onde está a foto e nome da mãe. - Cola o nome junto à foto da mãe.	
- Dizer o primeiro nome do pai, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.	- A professora deve apontar para a foto onde está o pai e dizer o nome ao mesmo tempo que aponta para a palavra.	- Foto pai. - Cartão nome do pai.	- Aponta ou fornece o cartão onde está a foto e nome do pai. - Cola o nome junto à foto do pai.	
- Dizer o primeiro nome do irmão, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.	- A professora deve apontar para a foto onde está o irmão e dizer o nome ao mesmo tempo que aponta para a palavra.	- Foto irmão. - Cartão nome do pai.	- Aponta ou fornece o cartão onde está a foto e nome do irmão. - Cola o nome junto à foto do irmão.	
<u>Adquirir noções: tamanho, forma, cor, etc...</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Emparelhar objectos do mesmo tamanho.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Objetos do mesmo tamanho.	- Emparelha objetos do mesmo tamanho.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Separar objetos de diferentes tamanhos.	“ “	- Objetos de diferentes tamanhos.	- Separa objectos de diferentes tamanhos.	
- Emparelhar objectos da mesma forma.	“ “	“ “	- Emparelha objetos da mesma forma.	
- Separar objectos de diferentes formas.	“ “	“ “	- Separa objectos de diferentes formas.	
- Emparelhar objetos da mesma cor.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução da ajuda física.	- Objetos da mesma cor.	- Emparelha objetos da mesma cor.	
- Separar objetos de diferentes cores.	“ “	- Objetos de diferentes cores.	- Separa objetos de diferentes cores.	
- Nomear as principais cores, apontando ou fornecendo objetos ou cartões da cor correspondente.	- A professora pede ao aluno o objeto ou o cartão com a cor que pretende. Exemplo: Dá-me o cão amarelo....	- Objetos/cartões de diferentes cores. - Caixa de animais coloridos.	- Nomeia as principais cores, apontando ou fornecendo objetos ou cartões da cor correspondente.	
<u>Adquirir noções de quantidade</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Distinguir 1 a 12 e associar à quantidade.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal. - Discriminação sem erros.	- Material de contagem. - Jogos didáticos. - Jogos	- Distingue 1 a 12 e associa à quantidade.	
- Contar mecanicamente, apontando, em ocasiões diferentes.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Computador. - Software educativo.	- Conta mecanicamente e aponta em ocasiões diferentes.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<u>Reconhecer palavras e sinais - convencionais com interesse pessoal</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Reconhecer escrito o seu primeiro nome.	- Numa folha devemos pôr a sua foto e por baixo o nome, numa primeira fase deve fazer o emparelhamento foto/nome/nome, Por fim deve fazer foto/nome.	- Foto com o nome. - Foto para associar o nome.	- Reconhece escrito o seu primeiro nome.	
- Reconhecer escrito o primeiro nome da mãe.	- Numa folha devemos pôr a foto da mãe e por baixo o nome, numa primeira fase deve fazer o emparelhamento. foto/nome/nome, Por fim deve fazer foto/nome.	- Foto com o nome - Foto para associar o nome	- Reconhece escrito o primeiro nome da mãe.	
- Reconhecer escrito o primeiro nome do pai.	- Numa folha devemos pôr a foto do pai e por baixo o nome, numa primeira fase deve fazer o emparelhamento foto/nome/nome. Por fim, deve fazer foto/nome.	- Foto com o nome. - Foto para associar o nome.	- Reconhece escrito o primeiro nome do pai.	
- Reconhecer escrito o primeiro nome do irmão.	- Numa folha devemos pôr a foto do irmão e por baixo o nome, numa primeira fase deve fazer o emparelhamento foto/nome/nome. Por fim, deve fazer foto/nome.	- Foto com o nome. - Foto para associar o nome.	- Reconhece escrito o primeiro nome do irmão.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<b>ESTIMULAÇÃO SENSORIAL</b>				
<u>Reagir a estímulos visuais</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Manter o contacto visual com o adulto, sempre que se fale com ele, em ocasiões diferentes.	- Fazer com que mantenha o contacto visual com o adulto, sempre que se fale com ele. Pedir para olhar e/ou segurando-lhe a cara.		- Mantém o contacto visual com o adulto, sempre que se fale com ele, em ocasiões diferentes.	
<u>Reagir a estímulos auditivos</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Responder à voz de um adulto familiar, em ocasiões diferentes, alterando as suas reacções ou actividades.	- Tocar-lhe, fazer um gesto, dar uma pista verbal,..., de modo a tentar conseguir que altere as suas reacções ou actividades.		- Responde à voz de um adulto familiar, em ocasiões diferentes, alterando as suas reacções ou actividades.	
- Dar atenção, em ocasiões diferentes, a histórias.	- Fazer com que mantenha o contacto visual com o livro. Pedir para olhar e/ou segurando-lhe a cara.	- Livros. - Livros adaptados.	- Dá atenção, em ocasiões diferentes, a histórias.	
<u>Reagir a estímulos táctilo-quinestésicos</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Reagir demonstrando agrado ou desagrado à manipulação de objetos com diferentes consistências e texturas.	- Da responsabilidade do Terapeuta Ocupacional.	- Objetos com diferentes consistências e texturas.	- Reage demonstrando agrado ou desagrado à manipulação de objetos com diferentes consistências e texturas.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Ter iniciativa de procurar estímulos tácteis que organizem o seu comportamento no decorrer de uma atividade.	“ “	- Diferentes estímulos tácteis.	- Tem iniciativa de procurar estímulos tácteis que organizem o seu comportamento no decorrer de uma atividade.	
- Modificar o seu comportamento sempre que forem utilizados inputs sensoriais quines-tésicos (estímulo proprio-cetivo) no decorrer das atividades.		- Diferentes estímulo proprio-cetivos.	- Modifica o seu comportamento sempre que forem utilizados inputs sensoriais quines-tésicos (estímulo proprio-cetivo) no decorrer das atividades.	
- Manter uma postura adequada na realização de atividades que exijam maior atenção e concentração.	“ “		- Mantém um postura adequada na realização de atividades que exijam maior atenção e concentração.	
<b>MOTRICIDADE</b> <b>Motricidade Global</b>				
<u>Coordenar movimentos amplos</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Atirar uma bola, com a mão, de pé, em três ocasiões diferentes.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Bolas.	- Atira uma bola, com a mão, de pé, em três ocasiões diferentes.	
- Chutar uma bola parada, após demonstração, em três ocasiões diferentes.	“ ... ”	- Bolas.	- Chuta uma bola parada, após demonstração, em três ocasiões diferentes.	
- Andar sobre um banco sueco, após demonstração, em três ocasiões diferentes.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Banco sueco.	- Anda sobre um banco sueco, após demonstração, em três ocasiões diferentes.	



Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Correr e saltar com movimentos coordenados .	- Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.		- Corre e salta com movimentos coordenados.	
<u>Coordenar movimentos implicando força e direcção</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Atirar uma bola com a mão a outrem.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Bola de diversos tamanhos.	- Atira uma bola com a mão a outrem.	
- Chutar uma bola na direcção de outrem.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Bola de vários tamanhos.	- Chuta uma bola na direcção de outrem.	
- Agarrar uma bola com as duas mãos.	- Redução ajuda física.	“...”	- Agarra uma bola com as duas mãos.	
<b>MOTRICIDADE FINA</b>				
<u>Coordenar movimento finos</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Desenroscar tampas de frascos.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Frascos com tampa e/ou com tampa.	- Desenrosca tampas de frascos.	
- Enroscar tampas de frascos.	“...”		- Enrosca tampas de frascos.	
- Fazer puzzles até 25 peças.	- Redução da ajuda física e verbal	- Puzzles.	- Faz puzzles até 25 peças.	
- Desenfiar contas.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Contas. - Fios.	- Desenfia contas.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Enfiar contas.	“...”	“...”	- Enfia contas.	
- Apresentar interesse por agarrar num lápis para realizar um desenho (rabisco).	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Papel. - Lápis.	- Apresenta interesse por agarrar num lápis para realizar um desenho (rabisco).	
<b>COMPORTAMENTO SOCIAL</b>				
<b>RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>				
<u>Relacionar-se com adultos</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Mudar as suas reacções em função das dos adultos.	- Fazer com que mantenha o contacto visual com o adulto, quando este lhe dá uma ordem. - Pedir para olhar e/ou segurando-lhe a cara.		- Muda as suas reacções em função das dos adultos.	
- Procurar e chamar adultos “familiares”.			- Procura e chama adultos “familiares”.	
- Seguir ordens simples.	- Fazer com que siga as ordens do adulto.		- Segue ordens simples.	
- Pedir ajuda a um adulto quando necessitar.			- Pede ajuda a um adulto quando necessitar.	
<u>Relacionar-se com pessoas da sua idade (colegas, irmãos, amigos, ...)</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Dar atenção aos seus pares que se movimentem à sua volta.	- Num jogo, por exemplo, fazer com que interaja com os colegas, que dê atenção.	- Pares.	- Dá atenção aos seus pares que se movimentam à sua volta.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Brincar com dois ou três dos seus pares.	- Fazer com que se integre numa brincadeira.	- Jogos. - Bola.	- Brinca com dois ou três dos seus pares.	
- Ser capaz de esperar a sua vez num jogo ou actividade.	- Fazer com que mantenha o contacto visual com o adulto, dizendo “espera”, “agora não”,...	- Jogos. - Bola.	- É capaz de esperar a sua vez num jogo ou actividade.	
- Partilhar objectos ou comida com os seus pares.	- Dizer mantendo o contacto visual com o adulto, “dá um bocadinho”, “empresta”,...	- Comida. - Objetos diferentes.	- Partilha objectos ou comida com os seus pares.	
<b>OCUPAÇÃO</b>				
<u>Realizar trabalhos com papel</u>			Avaliação contínua.	1.º período
-Rasgar papel.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Papel diverso.	- Rasga papel.	
- Pintar.	“...”	- Canetas de feltro, lápis de cor, tintas, ...	- Pinta.	
- Colar.	“...”	- Cola, papel.	- Cola.	
- Cortar com tesoura.	“...”	- Tesoura.	- Corta com tesoura.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<b>TEMPOS LIVRES</b>				
<u>Ocupar-se de forma lúdica</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Seguir brincadeiras e jogos.	- O adulto deve fazer com que participe em brincadeiras e jogos.	- Jogos diversos.	- Segue brincadeiras e jogos.	
- Entreter-se com brinquedos ou jogos da sua preferência.		- Brinquedos, jogos. - Leitor de DVD. - Jogos diversos.	- Entretém-se com brinquedos ou jogos da sua preferência.	
<u>Ocupar os seus tempos livres de uma maneira adequada</u>			Avaliação contínua.	1.º período
- Ver livros e revistas.		- Revistas. - Livros.	- Vê livros e revistas.	
- Ver televisão.		- T.V..	- Vê televisão.	

**Estratégias a utilizar nos procedimentos educativos:**

Reforço positivo com expressões incentivadoras, sempre que o aluno atinja o objectivo.

Trabalho sistemático e individualizado.

Trabalho em parceria com a família.

Recorrer, sempre que possível, aos seus pares.

Utilização do computador, sempre que possível.

Redução, sempre que possível, da ajuda verbal.

Redução, sempre que possível, da ajuda física.

Discriminação sem erros.

Análise da tarefa de um objectivo.

Criar um ambiente estruturado, organizado e previsível na sua sala de aula.

Supervisão assídua, consequências consistentes e informação de retorno frequente.

Colega que o possa ajudar.

Dar tempo extra para que as instruções sejam compreendidas.

Promover os elogios sublinhando, frequentemente, os sucessos.

**Escola E. B.1 / J.I.**  
**Ano Lectivo 2011/2012 – U.E.E.**

**Avaliação - Planificação Trimestral - 1**

**ALUNO: 1**

**3.º Ano Turma A**

**Área de intervenção:** COMUNICAÇÃO, INDEPENDÊNCIA PESSOAL, COGNIÇÃO (Prioridades)  
 Motricidade, Comportamento Social, Ocupação e Tempos Livres

Metodologia, Competência Social, Ocupação e Tempos Livres			
Competência a adquirir			
<b>COMUNICAÇÃO</b> COMUNICAÇÃO RECEPTIVA <u>Reagir a instruções gestuais e verbais</u>  - Reagir a palavras inibitórias, parando; - Dar um objecto que lhe é pedido. - Executar ordens simples com respostas não verbais - Mostrar, a pedido, algumas partes do seu corpo; - Apontar objectos de uso comum.	<u>Compreender a linguagem verbal</u>  - Conseguir permanecer o máximo tempo possível a escutar histórias, em 2 ocasiões diferentes (desde que seja no PC). - Executar ordens que envolvam duas ou mais ações.	<u>Aumentativa (SPC)</u>  - Expressar alguns desejos e necessidades através dos símbolos do SPC, vocalizações, expressões faciais, ..., em ocasiões diferentes. - Chamar a atenção do adulto, utilizando os símbolos do SPC, gesticulando e produzindo sons, em 2 ocasiões diferentes	- Utilizar a comunicação Aumentativa, com os símbolos do SPC, já introduzidos, após instrução verbal, em 2 ocasiões diferentes - Responder a perguntas utilizando os símbolos do SPC, em 2 ocasiões diferentes (apenas relativamente à alimentação) (Dossier PECS) - Construir frases simples com os símbolos do SPC, <b>espontaneamente</b> ;
	<b>COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA</b> <u>Expressar-se e expressar as suas necessidades através da Comunicação</u>		


Competência a adquirir	
<p><b>INDEPENDÊNCIA PESSOAL</b></p> <p><b>ALIMENTAÇÃO</b></p> <p><u>Beber</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar a necessidade de beber, apontando para o símbolo do SPC correspondente.</li> <li>- Abrir garrafas, em situações diferentes.</li> </ul> <p><u>Comer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar a necessidade de comer, apontando para o símbolo do SPC correspondente (O Bernardo nesta fase tem que especificar o alimento que quer, segundo a metodologia PECS)</li> <li>- Come com garfo, mas não utiliza a faca.</li> <li>- Descascar fruta (tipo banana inteira) - com a mão.</li> </ul> <p><u>Adquirir hábitos à mesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esperar que o sirvam, no refeitório, em ocasiões diferentes.</li> </ul>	<div data-bbox="660 300 1086 486"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Limpar a boca ao guardanapo (com instrução verbal),</li> <li>- Ficar sentado durante a refeição.</li> </ul> </div> <div data-bbox="660 518 1086 933"> <p><b>HIGIENE</b></p> <p><u>Controlar os esfíncteres e usar a casa de banho</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicar a necessidade de urinar ou defecar, apontando o símbolo do SPC correspondente.</li> <li>- Ir à casa de banho, limpando-se e accionando o autoclismo (com instrução verbal),</li> </ul> </div> <div data-bbox="660 981 1086 1268"> <p><u>Cuidar da sua higiene pessoal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lavar as mãos, com água e sabonete líquido, sem ajuda do adulto. (só com reforço verbal);</li> <li>- Assoar-se sozinho.</li> </ul> </div> <div data-bbox="1108 300 1534 885"> <p><b>VESTUÁRIO</b></p> <p><u>Despir-se</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descalçar sapatos</li> <li>- Desapertar fechos</li> <li>- Despir camisolas;</li> <li>- Desabotoar botões;</li> <li>- Despir sozinho peças simples tipo: casaco, camisola, calças.</li> <li>- Puxar para baixo cuecas e meias e calças;</li> <li>- Despir calças quando desabotoadas;</li> <li>- Despir o casaco quando desapertado;</li> </ul> <p><u>Vestir-se</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfiar os braços nas mangas, sem ajuda do adulto.</li> <li>- Vestir peças simples sem abotoar;</li> </ul> </div> <div data-bbox="1556 300 2040 1329"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apertar fechos.</li> <li>- Enfiar as pernas nas calças, com supervisão do adulto</li> <li>- Calçar os sapatos desde que tenha velcro,</li> <li>- Abotoar botões;</li> <li>- Vestir peças complexas: camisas e camisolas.</li> </ul> <p><u>Cuidar do seu vestuário</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pendurar o casaco no cabide ou cadeira.</li> </ul> <p><b>COGNIÇÃO</b></p> <p><u>Explorar objectos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar com objectos/brinquedos;</li> <li>- Juntar objectos iguais.</li> <li>- Separar objectos diferentes,</li> <li>- Associar objetos à sua imagem</li> <li>- Associar imagens a objectos.</li> </ul> <p><u>Identificar as partes fundamentais do corpo humano</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apontar, quando nomeadas, as partes principais do seu corpo, (Já aponta para os olhos, boca e orelhas)</li> </ul> </div>

Competência a adquirir	
<p><u>Fornecer os seus dados pessoais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dizer o primeiro nome, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.</li> </ul> <p><u>Conhecer o seu meio físico social mais próximo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica a mãe e pai no seu caderno de comunicação.</li> <li>- Identificar os animais domésticos mais comuns, apontando para a imagem. Faz a associação imagem/imagem e imagem/palavra escrita)</li> <li>- Identificar os alimentos mais comuns, apontando para a imagem. (Faz a associação imagem/imagem e imagem/palavra escrita)</li> <li>- Identificar as peças de vestuário mais comuns, apontando para a imagem.</li> </ul>	<div> <div> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dizer o primeiro nome da mãe, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.</li> <li>- Dizer o primeiro nome do pai, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.</li> <li>- Dizer o primeiro nome do irmão, apontando ou fornecendo o cartão onde; está a sua foto e nome.</li> </ul> <p><u>Adquirir noções: tamanho, forma, cor, etc...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emparelhar objectos do mesmo tamanho.</li> <li>- Separar objectos de diferentes tamanhos.</li> <li>- Emparelhar objectos da mesma forma.</li> <li>- Separar objectos de diferentes forma.</li> <li>- Separar objectos de diferentes tamanhos.</li> <li>- Emparelhar objectos da mesma cor.</li> <li>- Separar objectos de diferentes cores.</li> </ul> </div> <div> <p><u>- Nomear as principais cores, apontando ou fornecendo objectos ou cartões da cor correspondente. Faz a associação cor/ palavra escrita)</u></p> <p><u>Adquirir noções de quantidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir 1 a 12 e associar à quantidade.</li> <li>- Contar mecanicamente, apontando, em ocasiões diferentes.</li> </ul> <p><u>Reconhecer palavras e sinais - convencionais com interesse pessoal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer escrito o seu primeiro nome</li> <li>- Reconhecer escrito o primeiro nome da mãe</li> <li>- Reconhecer escrito o primeiro nome do pai;</li> <li>- Reconhecer escrito o primeiro nome do irmão</li> </ul> <p><u>ESTIMULAÇÃO SENSORIAL</u></p> <p><u>Reagir a estímulos visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter o contacto visual com o adulto, sempre que se fale com.</li> </ul> </div> <div> <p><u>ele, em ocasiões diferentes</u></p> <p><u>Reagir a estímulos auditivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder à voz de um adulto familiar, em ocasiões diferentes, alterando as suas reacções ou actividades.</li> <li>- Dar atenção, em ocasiões diferentes a histórias. Obs.: Consegue apenas dar atenção quando é no PC.</li> </ul> <p><u>Reagir a estímulos táctilo-quinestésicos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reagir demonstrando agrado ou desagrado à manipulação de objectos com diferentes consistências e texturas.</li> <li>- Ter iniciativa de procurar estímulos tácteis que organizem o seu comportamento no decorrer de uma actividade.</li> <li>- Modificar o seu comportamento sempre que forem utilizados inputs sensoriais quinestésicos (estímulo proprioceptivo) no decorrer das actividades.</li> <li>- Manter uma postura adequada na realização de actividades que exijam maior atenção e</li> </ul> </div> </div>




Competência a adquirir	
<p><b>concentração</b> (mas com muita insistência do adulto)</p> <p><b>MOTRICIDADE</b> Motricidade Global <u>Coordenar movimentos amplos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correr e saltar com movimentos coordenados</li> <li>- Atirar uma bola, com a mão, de pé, em três ocasiões diferentes.</li> <li>- Chutar uma bola parada, após demonstração em três ocasiões diferentes.</li> <li>- Andar sobre um banco sueco, após instrução verbal, em três ocasiões diferentes.</li> </ul> <p><u>Coordenar movimentos implicando força e direcção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atirar uma bola com a mão a outrem;</li> <li>- Chutar uma bola na direcção de outrem;</li> <li>- Agarrar uma bola com as duas mãos.</li> </ul>	<div> <div> <p><b>MOTRICIDADE FINA</b> Coordenar movimentos finos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenroscar tampas de frascos.</li> <li>- Enroscar tampas de frascos;</li> <li>- Fazer puzzles até 25 peças.</li> <li>- Desenfiar contas;</li> <li>- Enfiar contas.</li> <li>- Apresentar interesse por agarrar num lápis para realizar um desenho (rabiscos).</li> </ul> </div> <div> <p><b>COMPORTAMENTO SOCIAL</b> <b>RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b> <u>Relacionar-se com adultos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudar as suas reacções em função das dos adultos;</li> <li>- Procurar e chamar adultos “familiares”;</li> <li>- Pedir ajuda a um adulto quando necessitar;</li> <li>- Seguir ordens simples de adultos;</li> </ul> </div> </div> <div> <p><u>Relacionar-se com pessoas da sua idade (colegas, irmão, amigos, ...)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar atenção aos seus pares que se movimentem à sua volta;</li> <li>- Brincar com dois ou três dos seus pares;</li> <li>- Ser capaz de esperar a sua vez num jogo ou actividade.</li> <li>- Partilhar objectos com os seus pares (apenas verificamos uma vez)</li> </ul> <p><b>OCUPAÇÃO</b> <u>Realizar trabalhos com papel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rasgar papel;</li> <li>- Pintar;</li> <li>- Colar;</li> <li>- Cortar com tesoura</li> </ul> <p><b>TEMPOS LIVRES</b> <u>Ocupar-se de forma lúdica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir brincadeiras e jogos;</li> <li>- Entreter-se com brinquedos ou jogos da sua preferência;</li> </ul> <p><u>Ocupar os seus tempos livres de uma maneira adequada</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ver livros e revistas</li> <li>- Ver televisão (Filmes no PC).</li> </ul> </div>

**LEGENDA:**

 Não Satisfaz

 Satisfaz

 Satisfaz Bem

 Não trabalhado

**Assinaturas:**

Prof.<sup>a</sup> Educação Especial: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Educação Especial: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> da Turma: \_\_\_\_\_

Terapeuta da Fala: \_\_\_\_\_

Terapeuta Ocupacional: \_\_\_\_\_

O Enc. de Educação: \_\_\_\_\_

19 de dezembro de 2011

2011-2012

## Currículo Específico Individual. – Aluno 1

## 1 – PRIORIDADES

- Comunicação (SPC)
- Independência Pessoal
- Cognição

A caracterização dos objectivos teve em conta a optimização das competências que modifiquem a capacidade de agir nos diferentes ambientes em que vive, para aumento da sua qualidade de vida.

As situações de aprendizagem devem ser significativas, diversificadas e contextualizadas.

As metodologias e estratégias diversificadas devem ser introduzidas no quotidiano da sala, sempre que possível, de forma a possibilitar o sucesso educativo, tendo sempre em consideração o seu ritmo e estilo de aprendizagem. .

O aluno 1 deve participar em todas as actividades no grupo, atendendo às suas características e às Necessidades Educativas Especiais.

2011-2012

Currículo Específico Individual. – Aluno 1

## 2 – DISTRIBUIÇÃO DE RESPONSABILIDADES

**Casa** → Família

**Escola** → Professora da Turma, Professoras de Educação Especial. Técnica Operacional, Terapeuta da Fala, Terapeuta Ocupacional e Psicóloga.

## 3 – PROCESSO DE AVALIAÇÃO E DATAS DA SUA REALIZAÇÃO

- Três períodos de avaliação, no final do 1.º (Avaliação Diagnóstica), 2.º e 3.º período do ano lectivo.
- Análise dos resultados dos programas trabalhados nos diferentes contextos

2011-2012

Currículo Específico Individual. – Aluno 1

ÁREA	SUB-ÁREA	METAS	OBJECTIVOS	CONTEXTO
<b>ESTIMULAÇÃO SENSORIAL</b>		Reagir a estímulos visuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter o contacto visual com o adulto, sempre que se fale com ele, em ocasiões diferentes.</li> <li>• Mudar a atenção de um objeto para outro, em ocasiões diferentes.</li> </ul>	Escola e Casa
		Reagir a estímulos auditivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responder à voz de um adulto familiar, em ocasiões diferentes, alterando as suas reacções ou actividades.</li> <li>• Dar atenção, em ocasiões diferentes a histórias ou canções.</li> <li>• Distinguir as vozes dos animais mais comuns, da natureza e humanos, em ocasiões diferentes.</li> </ul>	Escola e Casa
		Reagir a estímulos táctilo-quinestésicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reagir demonstrando agrado ou desagrado à manipulação de objectos com diferentes consistências e texturas.</li> <li>• Ter iniciativa de procurar estímulos tácteis que organizem o seu comportamento no decorrer de uma actividade.</li> <li>• Modificar o seu comportamento sempre que forem utilizados inputs sensoriais quinestésicos (estímulo proprioceptivo) no decorrer das actividades.</li> <li>• Manter uma postura adequada na realização de actividades que exijam maior atenção e concentração.</li> </ul>	Escola e Casa
<b>MOTRICIDADE</b>	MOTRICIDADE GLOBAL	Coordenar movimentos amplos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correr e saltar com movimentos coordenados.</li> <li>• Andar sobre um banco sueco, após demonstração, em três ocasiões diferentes.</li> <li>• Atirar uma bola, com as mãos, de pé, em três ocasiões diferentes.</li> <li>• Chutar uma bola parada, após demonstração em três ocasiões diferentes.</li> <li>• Realizar um circuito com 3 actividades diferentes de forma coordenada e respeitando a sequência.</li> <li>• Saltar a pés juntos para dentro de um arco.</li> </ul>	Escola e Casa

2011-2012

**Currículo Específico Individual. – Aluno 1**

<b>MOTRICIDADE (cont.)</b>	MOTRICIDA- DE GLOBAL (cont.)	Coordenar movimentos implicando força e direcção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atirar uma bola com a mão a outrem;</li> <li>• Chutar uma bola na direcção de outrem;</li> <li>• Agarrar uma bola com as duas mãos.</li> </ul>	Escola e Casa
	MOTRICIDA DE FINA	Coordenar movimento finos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenfiar contas;</li> <li>• Enfiar contas.</li> <li>• Desenroscar tampas de frascos.</li> <li>• Enroscar tampas de frascos;</li> <li>• Fazer puzzles até 30 peças.</li> <li>• Apresentar interesse por agarrar num lápis para realizar um desenho (rabiscos).</li> <li>• Iniciar a cópia de formas.</li> <li>• Copiar uma linha vertical;</li> <li>• Copiar uma linha horizontal;</li> <li>• Cortar com a tesoura, com supervisão, em três ocasiões diferentes.</li> <li>• Fazer bolas de sabão.</li> </ul>	Escola e Casa
<b>INDEPENDÊNCIA PESSOAL</b>	ALIMENTA- -ÇÃO	Beber	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicar a necessidade de beber, utilizando o PECS.</li> <li>• Abrir garrafas, em situações diferentes.</li> </ul>	Escola e Casa
		Comer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicar a necessidade de comer, utilizando o PECS.</li> <li>• Descascar fruta (banana inteira) - com a mão.</li> <li>• Usar a faca para espalhar manteiga ou compota no pão.</li> <li>• Cortar alimentos com a faca ajudando com o garfo.</li> </ul>	Escola e Casa
		Adquirir hábitos à mesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esperar que o sirvam, em ocasiões diferentes.</li> <li>• Encher o copo com água.</li> <li>• Limpar a boca ao guardanapo,</li> </ul>	Escola e Casa

2011-2012

**Currículo Específico Individual. – Aluno 1**

<b>INDEPENDÊNCIA PESSOAL (cont.)</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficar sentado durante a refeição;</li> </ul>	
	<b>HIGIENE</b>	Controlar os esfíncteres e usar a casa de banho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicar a necessidade de urinar ou defecar, apontando o símbolo do SPC correspondente ou utilizando o PECS.</li> <li>• Ir à casa de banho, limpando-se e accionando o autoclismo;</li> </ul>	Escola e Casa
		Cuidar da sua higiene pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar quando lhe lavam os dentes;</li> <li>• Colaborar quando lhe dão banho, lavando as pernas, os braços e a cara.</li> <li>• Lavar as mãos, com água e sabonete líquido, sem ajuda do adulto.</li> <li>• Lavar a cara</li> <li>• Assoar-se sozinho</li> </ul>	Escola e Casa
	<b>VESTUÁRIO</b>	Despir-se	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puxar para baixo cuecas e meias e calças;</li> <li>• Despir calças quando desabotoadas;</li> <li>• Despir o casaco quando desapertado;</li> <li>• Despir camisolas;</li> <li>• Descalçar os sapatos;</li> <li>• Desapertar fechos;</li> <li>• Desabotoar botões;</li> <li>• Despir sozinho peças simples tipo: casaco, camisola, calças.</li> </ul>	Escola e Casa
		Vestir-se	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfiar os braços nas mangas, sem ajuda do adulto.</li> <li>• Enfiar as pernas nas calças, com supervisão do adulto</li> <li>• Calçar os sapatos;</li> <li>• Vestir peças simples sem abotoar;</li> <li>• Apertar fechos;</li> <li>• Abotoar botões;</li> <li>• Vestir peças complexas: camisas e camisolas.</li> <li>• Vestir peças simples, fechando-as (fechos ou botões).</li> <li>• Colaborar no atar dos atacadores.</li> </ul>	Escola e Casa

2011-2012

Currículo Específico Individual. – Aluno 1

		Cuidar do seu vestuário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pendurar o casaco no cabide ou cadeira.</li> </ul>	Escola e Casa
<b>COMUNICAÇÃO</b>	COMUNICAÇÃO RECEPTIVA	Reagir a instruções gestuais e verbais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reagir a palavras inibitórias, parando;</li> <li>• Dar um objecto que lhe é pedido;</li> <li>• Executar ordens simples com respostas não verbais;</li> <li>• Apontar objetos de uso comum quando designados;</li> <li>• Organizar sequências de imagens de 2 e 3 cartões;</li> </ul>	Escola e Casa
		Compreender a linguagem verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseguir permanecer o máximo tempo possível a escutar histórias, em 2 ocasiões diferentes.</li> <li>• Executar ordens relativas à posição (em cima, em baixo, ao lado), cor e ao tamanho (grande, pequeno) dos objetos;</li> <li>• Executar ordens que envolvam duas ou mais ações.</li> <li>• Imitar sons do ambiente e de animais.</li> </ul>	Escola e Casa
	COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA	Expressar-se e expressar as suas necessidades através da Comunicação Aumentativa (SPC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar alguns desejos e necessidades através dos símbolos do SPC e/ou utilizando o PECS. vocalizações, expressões faciais, ..., em ocasiões diferentes</li> <li>• Responder a perguntas utilizando os símbolos do SPC, em 2 ocasiões diferentes.</li> <li>• Chamar a atenção do adulto, utilizando os símbolos do SPC, gesticulando e produzindo sons, em 2 ocasiões diferentes.</li> <li>• Utilizar a comunicação Aumentativa, com os símbolos do SPC, já introduzidos, após instrução verbal, em 2 ocasiões diferentes.</li> <li>• Associação palavra/palavra;</li> <li>• Associação de palavras a imagens.</li> <li>• Associação de frases a imagens.</li> <li>• Construir frases simples com os símbolos do SPC, espontaneamente;</li> </ul>	Escola e Casa



2011-2012

**Currículo Específico Individual. – Aluno 1**

<b>COMPORTAMEN- TO SOCIAL</b>	<b>RELAÇÕES INTERPES- SOAIS</b>	Relacionar-se com adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudar as suas reacções em função das dos adultos;</li> <li>• Procurar e chamar adultos “familiares”;</li> <li>• Pedir ajuda a um adulto quando necessitar;</li> <li>• Seguir ordens de adulto</li> </ul>	Escola e Casa
		Relacionar-se com pessoas da sua idade (colegas, irmãos, amigos, ...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar atenção aos seus pares que se movimentem à sua volta;</li> <li>• Brincar com dois ou três dos seus pares;</li> <li>• Ser capaz de esperar a sua vez num jogo ou actividade</li> <li>• Partilhar objectos ou comida com os seus pares.</li> </ul>	Escola e Casa
<b>COGNIÇÃO</b>		Explorar objectos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincar com objectos/brinquedos;</li> <li>• Juntar objectos iguais;</li> <li>• Separar objectos diferentes,</li> <li>• Associar objectos à sua imagem.</li> <li>• Associar imagens a objetos.</li> <li>• Agrupar objetos de acordo com a forma e a cor.</li> </ul>	Escola e Casa
		Identificar as partes fundamentais do corpo humano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apontar, quando nomeadas, as partes principais do seu corpo,</li> <li>• Apontar, quando nomeadas, as partes principais do corpo, no outro.</li> <li>• Associar palavras a imagens relativas a partes do corpo.</li> </ul>	Escola e Casa
		Fornecer os seus dados pessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dizer o primeiro nome, apontando ou fornecendo o cartão onde está o seu nome.</li> <li>• Dizer se é rapaz ou rapariga, apontando ou fornecendo o símbolo correspondente do SPC.</li> </ul>	Escola e Casa
		Conhecer o seu meio físico e social mais próximo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a mãe e pai, no seu caderno de comunicação.</li> <li>• Dizer o primeiro nome da mãe, apontando ou fornecendo o cartão onde está a seu nome.</li> <li>• Dizer o primeiro nome do pai, apontando ou fornecendo o</li> </ul>	Escola e Casa

2011-2012

**Currículo Específico Individual. – Aluno 1**

<b>COGNIÇÃO</b>		Conhecer o seu meio físico e social mais próximo (cont.)	<p>cartão onde está o seu nome.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dizer o primeiro nome do irmão, apontando ou fornecendo o cartão onde está o seu nome.</li> <li>• Identificar os animais domésticos mais comuns, associando à palavra.</li> <li>• Identificar os alimentos mais comuns, associando à palavra.</li> <li>• Identificar as peças de vestuário mais comuns, associando à palavra.</li> <li>• Identificar os meios de transporte mais comuns, associando à palavra.</li> </ul>	
		Adquirir noções: tamanho, forma, cor, etc...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emparelhar objetos do mesmo tamanho;</li> <li>• Emparelhar objetos da mesma forma,</li> <li>• Emparelhar objetos da mesma cor;</li> <li>• Separar objetos de diferentes tamanhos.</li> <li>• Separar objetos de diferentes formas</li> <li>• Separar objetos de diferentes cores.</li> <li>• Identificar um objeto grande e pequeno.</li> <li>• Identificar as formas geométricas, associando à palavra.</li> <li>• Nomear as principais cores; associando à palavra.</li> </ul>	Escola e Casa
		Adquirir noções de quantidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir 1 a 20 e associar à quantidade.</li> <li>• Identificar os algarismos até 50, associando à palavra.</li> <li>• Contar mecanicamente, apontando, em ocasiões diferentes.</li> <li>• Realizar adições simples (explo.: <math>2+1 = \_\_</math> )</li> </ul>	
		Reconhecer palavras e sinais convencionais com interesse pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer escrito o seu primeiro nome;</li> <li>• Reconhecer escrito o primeiro nome da mãe;</li> <li>• Reconhecer escrito o primeiro nome do pai;</li> <li>• Reconhecer escrito o primeiro nome do irmão.</li> </ul>	Escola e Casa

2011-2012

Currículo Específico Individual. – Aluno 1

<b>OCUPAÇÃO</b>		Realizar trabalhos com papel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rasgar papel;</li> <li>• Pintar;</li> <li>• Colar;</li> </ul>	Escola e Casa
		Realizar trabalhos com pastas moldáveis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amassar;</li> <li>• Fazer bolas;</li> <li>• Fazer rolos;</li> </ul>	Escola e Casa
<b>TEMPOS LIVRES</b>		Ocupar-se de forma lúdica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguir brincadeiras e jogos;</li> <li>• Entreter-se com brinquedos ou jogos da sua preferência;</li> <li>• Manipular fantoches.</li> </ul>	Escola e Casa
		Ocupar os seus tempos livres de uma maneira adequada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincar em casa,</li> <li>• Ver livros e revistas;</li> <li>• Ver televisão;</li> </ul>	Escola e Casa

**Escola E.B.1 / J.I.**  
**Ano Letivo 2011/2012**

**Planificação Trimestral - 2**

**ALUNO: 1**

**3.º Ano Turma A**

**Área de intervenção:** COMUNICAÇÃO, INDEPENDÊNCIA PESSOAL, COGNIÇÃO (Prioridades)  
 Motricidade, Comportamento Social, Ocupação e Tempos Livres

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<b>COMUNICAÇÃO COMUNICAÇÃO RECEPTIVA</b>				
<u>Reagir a instruções gestuais e verbais</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Reagir a palavras inibitórias, parando.	- Olhar para o aluno dizendo “para”, “não”, “não faz”, ...		- Parar quando o adulto lhe diz “para”, “não”, “não faz”,...	
- Dar um objecto que lhe é pedido.	- Pedir que dê um objecto ou imagem reduzindo gradualmente a ajuda física e/ou verbal.	- Objetos diversos.	Dar o objecto que lhe seja pedido.	
- Executar ordens simples com respostas não verbais.	- Ajudar o aluno a executar ordens simples; reduzindo gradualmente a ajuda física e/ou verbal.	- Imagens diversas.	- Ser capaz de executar a ordem dada.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Apontar objetos de uso comum quando designados.	- Discriminação sem erros. - Redução gradual da ajuda física e/ou verbal.	- Objectos diversos.	- Apontar para os objectos que foram pedidos.	
- Organizar sequências de imagens de 2 e 3 cartões.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Sequências. - Jogos de sequências.	- Conseguir organizar sequências de imagens de 2 e 3 cartões.	
- Realizar sequência de tarefas - plano de trabalho.	- Redução ajuda verbal.	- Símbolos que estão no plano de trabalho.	- Conseguir colocar corretamente os símbolos no tabuleiro correspondente.	
<u>Compreender a linguagem verbal</u>			Avaliação contínua	2.º período
- Conseguir permanecer o máximo tempo possível a escutar histórias, em 2 ocasiões diferentes.	- Contar uma história. - Pôr o DVD com a história no PC, para o aluno ouvir ao mesmo tempo que vê a história animada.	- Livros. - Livros Adaptados. - Histórias adaptadas para PC.	- Conseguir permanecer o máximo tempo possível a escutar histórias, em 2 ocasiões diferentes.	
- Executar ordens relativas à posição, cor e ao tamanho dos objetos.	- Ajudar o aluno a executar ordens relativas à posição, cor e ao tamanho dos objetos. -	- Imagens diversas. - Jogos elaborados na UEE.	- Ser capaz de executar ordens relativas à posição, cor e ao tamanho dos objetos.	
- Executar ordens que envolvam duas ou mais ações.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Objetos diversos.	- Ser capaz de executar ordens que envolvam duas ou mais ações.	
- Imitar sons do ambiente e de animais.	- Pedir ao aluno que repita o som que adulto faça. Ex.: Som: ladrar, miar,...	- Professoras / Técnicos. - Jogos didáticos com sons de animais. - DVD com sons.	- Ser capaz de imitar sons de animais.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<b>COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA</b>				
<u>Expressar-se e expressar as suas necessidades através da Comunicação Aumentativa (SPC)</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Expressar alguns desejos e necessidades através dos símbolos do SPC, vocalizações, expressões faciais, ....., em ocasiões diferentes.	- Pedir ao aluno que aponte ou retire o símbolo do SPC correspondente ao seu desejo/necessidade. Caso este não consiga, o adulto deve apontar para um símbolo e perguntar, queres? ..., caso não seja esse, apontar para outro e fazer o mesmo procedimento.	- Símbolos do SPC.	- Aponta ou dar o símbolo do SPC que expresse aquilo que quer ou a sua necessidade.	
- Chamar a atenção do adulto, utilizando os símbolos do SPC, gesticulando e produzindo sons, em 2 ocasiões diferentes.	- Incentivar sempre ao uso dos símbolos para comunicação com o outro. ex: Mostrar o símbolo, por exemplo de beber, quando quer beber.	- Símbolos do SPC.	- Chama a atenção do adulto, utilizando os símbolos do SPC, gesticulando e produzindo sons, em 2 ocasiões diferentes.	
- Utilizar a Comunicação Aumentativa, com os símbolos do SPC, já introduzidos, após instrução verbal, em 2 ocasiões diferentes.	- Fazer com que o uso dos símbolos do SPC já introduzidos sejam utilizados em todas as situações possíveis de acordo com o perfil do aluno.	- Símbolos do SPC.	- Utiliza os símbolos SPC para chamar a atenção do adulto, por exemplo quando quer uma coisa e para comunicar.	
- Responder a perguntas, verbalizando ou utilizando os	- Incentivar sempre ao uso dos símbolos para comunicação com o	- Símbolos do SPC. - Fotografias.	- Responde a perguntas, verbalizando ou utilizando os	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
símbolos do SPC, em 2 ocasiões diferentes.	outro. (ex: Mostrar o símbolo, para responder a uma pergunta, sempre que possível). - Demonstração.		símbolos do SPC, em 2 ocasiões diferentes.	
- Associação palavra/palavra.	- Demonstração - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Materiais produzidos/ adaptados.	- Ser capaz de fazer a associação palavra/palavra	
- Associação de palavra a imagem.	“...”	“...”	- Faz a associação palavra/imagem.	
- Associação de frases a imagens.	“...”	“...”	- Faz a associação de frases a imagem	
<b>INDEPENDÊNCIA PESSOAL ALIMENTAÇÃO</b>				
<u>Beber</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Indicar a necessidade de beber, apontando para o símbolo do SPC correspondente.	- Pedir ao aluno que dê o símbolo SPC que corresponde ao beber.	- Símbolos do SPC/ PECS.	- Indica, apontando ou dando o símbolo SPC de beber.	
- Abrir garrafas, em situações diferentes.	- Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Garrafas com tampa.	- Abre garrafas com rosca sem ajuda.	
<u>Comer</u>			Avaliação contínua	2.º período
- Indicar a necessidade de comer, apontando para o símbolo do SPC correspondente.	- Pedir ao aluno que dê o símbolo SPC que corresponde ao comer (almoço ou lanche).	- Símbolos do SPC / PECS.	- Indica, apontando ou dando o símbolo SPC de beber.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Cortar alimentos com a faca, ajudando com o garfo.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Garfo. - Faca	- Corta alimentos com a faca, ajudando com o garfo.	
- Descascar fruta (tipo banana inteira) – com a mão.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Banana.	- Descasca fruta (tipo banana inteira) com a mão.	
<u>Adquirir hábitos à mesa</u>			- Avaliação contínua.	2.º período
- Esperar que o sirvam, em ocasiões diferentes.			- Espera que o sirvam, em ocasiões diferentes.	
- Encher o copo com água.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Copo. - Jarro de água.	- Enche o copo com água no refeitório/casa.	
- Limpar a boca ao guardanapo.	- Demonstração. - Redução da ajuda verbal.	- Guardanapo.	- Limpa a boca ao guardanapo.	
- Ficar sentado durante a refeição.	- Redução da instrução verbal para que fique sentado à refeição.	- Cadeira da mesa de refeições.	- Fica sentado durante a refeição.	
<b>HIGIENE</b>				
<u>Controlar os esfíncteres e usar a casa de banho</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Indicar a necessidade de urinar ou defecar, apontando o símbolo do SPC correspondente.	- Mostrar o símbolo do SPC correspondente.	- Símbolo SPC.	-Indica a necessidade de urinar ou defecar, apontando o símbolo do SPC correspondente.	
- Ir à casa de banho, limpando-se e acionando o autoclismo.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Sanita com autoclismo. - Papel higiénico	- Vai à casa de banho, limpando-se e acionando o autoclismo.	



Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<u>Cuidar da sua higiene pessoal</u>			Avaliação contínua	2.º período
- Lavar as mãos, com água e sabonete líquido, sem ajuda do adulto.	- Demonstração - Redução da ajuda física	- Sabonete ou gel de banho - Toalha de mão	- Lava as mãos com água e sabonete líquido, mas sem a ajuda do adulto	
- Assoar-se sozinho	- Demonstração - Redução da ajuda física	- Lenços	- Assoasse sozinho	
<b>VESTUÁRIO</b>				
<u>Despir-se</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Despir camisolas.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Camisolas.	- Despe camisolas.	
- Despir sozinho peças simples tipo: casaco, camisola, calças.	“ “	- Casaco. - Camisola. - Calças.	- Despe sozinho peças simples tipo: Casaco, camisola, calças.	
- Descalçar os sapatos/ ténis.	“ “	- Sapatos/Ténis.	- Descalça os sapatos/ténis.	
- Desapertar fechos.	“ “	- Fechos.	- Desaperta fechos.	
- Desabotoar botões.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Vestuário com botões.	Desabotoa botões.	
- Puxar para baixo cuecas, meias e calças.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Cuecas. - Meias. - Calças.	- Puxa para baixo cuecas, meias e calças.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Despir calças quando desabotoadas.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Calças.	- Despe calças quando desabotoadas.	
- Despir o casaco quando desapertado.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Casaco.	- Despe o casaco quando desapertado.	
<u>Vestir-se</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Enfiar os braços nas mangas, sem ajuda do adulto.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.		- Enfia os braços nas mangas.	
- Vestir peças simples sem abotoar.	“ “		Veste peças simples sem abotoar.	
- Apertar fechos.	“ “	Fechos do seu vestuário.	- Aperta fechos.	
- Enfiar as pernas nas calças, com supervisão do adulto.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Calças.	- Enfia as pernas nas calças, com supervisão do adulto.	
- Abotoar botões.	“ “		- Abotoa botões.	
- Vestir peças complexas: camisas e camisolas.	“ “		- Veste peças complexas: camisas e camisolas.	
- Calçar sapatos.	“ “	- Sapatos/Ténis.	- Calça os sapatos.	
- Vestir peças simples fechando-as.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Peças de vestuário.	- Ser capaz de vestir peças simples fechando-as.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Colaborar no atar dos atacadores.	- Indicação verbal para estar quieto	- Atacadores.	- Colabora no atar dos atacadores.	
<u>Cuidar do seu vestuário</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Pendurar o casaco no cabide ou cadeira.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Cabide. - Cadeira.	- Pendura o casaco no cabide ou cadeira.	
<b>COGNIÇÃO</b>				
<u>Explorar objectos</u>			Avaliação contínua	2.º período
-Brincar com objetos/brinquedos.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Jogos, brinquedos.	- Brinca com objetos/ /brinquedos.	
- Juntar objectos iguais.	“ “	- Objetos iguais.	- Junta objetos iguais.	
- Separar objetos diferentes.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Jogos, brinquedos.	- Separar objetos diferentes.	
- Associar objetos à sua imagem.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Objetos diferentes. - Imagens diferentes.	- Associa objetos à sua imagem.	
- Associar imagens a objetos.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Objetos diferentes. - Imagens diferentes.	- Associa imagens a objetos.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Agrupar objetos de acordo com a forma e cor.	- Descriminação sem erros. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Jogos didáticos. - Materiais.	- Agrupa objetos de acordo com a forma e cor.	
<u>Identificar as partes fundamentais do corpo humano</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Apontar, quando nomeadas, as partes principais do seu corpo.	- Quando o adulto lhe perguntar, por exemplo “Onde está a tua cabeça?”, ele terá que apontar. - Dá imagem correspondente ao solicitado.	- Imagens com partes do corpo. - Imagem SPC.	- Aponta, quando nomeadas, as partes principais do seu corpo.	
- Associar palavra a imagens relativas a partes do corpo.	- Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Jogos didáticos. - Materiais adaptados..	- Associa palavra a imagens relativas a partes do corpo.	
<u>Fornecer os seus dados pessoais</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Dizer o primeiro nome, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.	- O professor deve apontar para a foto onde está o aluno e dizer o nome ao mesmo tempo que aponta para a palavra. - Pedir ao aluno que “diga” o seu nome, apontando para o cartão onde está a sua foto e nome.	- Cartão com a sua foto	- Aponta ou fornece o cartão onde está a sua foto e nome. - Cola o nome junto à sua foto	
<u>Conhecer o seu meio físico e social mais próximo</u>			Avaliação contínua.	2.º período
-Identificar a mãe e pai, no seu caderno de comunicação.	- O adulto primeiramente deve dizer apontando para a foto da mãe, “É a mãe?”, e fazer o mesmo procedimento para o pai.	- Caderno de comunicação pessoal.	- Identifica a mãe e pai, no seu caderno de comunicação.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
	Posteriormente deve segurar na mão da criança e fazer com que seja ela a apontar, quando nomeada. Devemos ir reduzindo a ajuda física e verbal gradualmente de forma que seja ela a apontar sozinha quando solicitado.			
-Identificar os animais domésticos mais comuns, apontando para a imagem.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Cartões temáticos (animais). - Computador. - Software educativo.	-Identifica o animais domésticos mais comuns, apontando para a imagem.	
- Identificar os alimentos mais comuns, apontando para a imagem.	“ “	- Cartões temáticos - (alimentos). - Computador. - Software educativo.	- Identifica os alimentos mais comuns, apontando para a imagem.	
- Identificar as peças de vestuário mais comuns, apontando para a imagem.	- Redução ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Jogos didáticos. - Software educativo.	- Identifica as peças de vestuário mais comuns, apontando ou fornecendo a imagem.	
- Dizer o primeiro nome da mãe, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.	- A professora deve apontar para a foto onde está a mãe e dizer o nome ao mesmo tempo que aponta para a palavra.	- Foto mãe. - Cartão nome da mãe.	- Aponta ou fornece o cartão onde está a foto e nome da mãe. - Cola o nome junto à foto da mãe.	
- Dizer o primeiro nome do pai, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.	- A professora deve apontar para a foto onde está o pai e dizer o nome ao mesmo tempo que aponta para a palavra.	- Foto pai. - Cartão nome do pai.	- Aponta ou fornece o cartão onde está a foto e nome do pai. - Cola o nome junto à foto do pai.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Dizer o primeiro nome do irmão, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.	- A professora deve apontar para a foto onde está o irmão e dizer o nome ao mesmo tempo que aponta para a palavra.	- Foto irmão. - Cartão nome do pai.	- Aponta ou fornece o cartão onde está a foto e nome do irmão. - Cola o nome junto à foto do irmão.	
- Identificar os meios de transporte mais comuns associando à palavra.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Cartões temáticos (meios de transporte). - Computador. - Software educativo.	- Identifica os meios de transporte mais comuns associando à palavra.	
<u>Adquirir noções: tamanho, forma, cor, etc...</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Emparelhar objectos do mesmo tamanho.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Objetos do mesmo tamanho.	- Emparelha objetos do mesmo tamanho.	
- Separar objetos de diferentes tamanhos.	“ “	- Objetos de diferentes tamanhos.	- Separa objetos de diferentes tamanhos.	
- Emparelhar objectos da mesma forma.	“ “	“ “	- Emparelha objetos da mesma forma	
- Separar objectos de diferentes formas.	“ “	“ “	- Separa objectos de diferentes formas.	
- Emparelhar objetos da mesma cor.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução da ajuda física.	- Objetos da mesma cor.	- Emparelha objetos da mesma cor.	
- Separar objetos de diferentes cores.	“ “	- Objetos de diferentes cores.	- Separa objetos de diferentes cores.	
- Nomear associando à palavra as principais cores.	- Redução ajuda verbal. - Redução da ajuda física.	- Cartões temáticos (cores). - Materiais adaptados.	- Nomeia associando à palavra as principais cores.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<u>Adquirir noções de quantidade</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Distinguir 1 a 14 e associar à quantidade.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal. - Discriminação sem erros.	- Material de contagem. - Jogos didáticos. - Jogos.	- Distingue 1 a 14 e associa à quantidade.	
- Contar mecanicamente até 30, apontando em ocasiões diferentes.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Computador - Software educativo.	- Conta mecanicamente até 30 e aponta em ocasiões diferentes.	
- Identificar os algarismos até 30 e associar à palavra até 20	“...”	- Computador - Software educativo. - Material adaptado	- Identifica os algarismos até 30 e associar à palavra até 20	
- Realizar adições simples, concretizando.	“...”	“...”	- Realiza adições simples, concretizando.	
- Preencher lacunas de números.	“...”	“...”	- Preenche lacunas de números.	
<u>Reconhecer palavras e sinais - convencionais com interesse pessoal</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Reconhecer escrito o seu primeiro nome.	- Numa folha devemos pôr a sua foto e por baixo o nome, numa primeira fase deve fazer o emparelhamento foto/nome/nome, Por fim deve fazer foto/nome.	- Foto com o nome. - Foto para associar o nome.	- Reconhece escrito o seu primeiro nome.	
- Reconhecer escrito o primeiro nome da mãe.	- Numa folha devemos pôr a foto da mãe e por baixo o nome, numa primeira fase deve fazer o	- Foto com o nome. - Foto para associar o nome.	- Reconhece escrito o primeiro nome da mãe.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
	emparelhamento. foto/nome/nome, Por fim deve fazer foto/nome.			
- Reconhecer escrito o primeiro nome do pai.	- Numa folha devemos pôr a foto do pai e por baixo o nome, numa primeira fase deve fazer o emparelhamento. foto/nome/nome, Por fim deve fazer foto/nome.	- Foto com o nome. - Foto para associar o nome.	- Reconhece escrito o primeiro nome do pai.	
- Reconhecer escrito o primeiro nome do irmão	- Numa folha devemos pôr a foto do irmão e por baixo o nome, numa primeira fase deve fazer o emparelhamento. foto/nome/nome, Por fim deve fazer foto/nome.	- Foto com o nome. - Foto para associar o nome.	- Reconhece escrito o primeiro nome do irmão.	
<b>ESTIMULAÇÃO SENSORIAL</b>				
<u>Reagir a estímulos visuais</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Manter o contacto visual com o adulto, sempre que se fale com ele, em ocasiões diferentes.	- Fazer com que mantenha o contacto visual com o adulto, sempre que se fale com ele. Pedir para olhar e/ou segurando-lhe a cara.		- Mantém o contacto visual com o adulto, sempre que se fale com ele, em ocasiões diferentes.	
- Mudar a atenção de um objeto para outro em ocasiões diferentes.	- O adulto movimenta no seu campo de visão objetos diferentes.	- Objetos diversificados.	- Muda a atenção de um objeto para outro em ocasiões diferentes.	



Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<u>Reagir a estímulos auditivos</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Responder à voz de um adulto familiar, em ocasiões diferentes, alterando as suas reações ou atividades.	- Tocar-lhe, fazer um gesto, dar uma pista verbal,... de modo a tentar conseguir que altere as suas reacções ou actividades.		- Responde à voz de um adulto familiar, em ocasiões diferentes, alterando as suas reacções ou actividades.	
- Distinguir as vozes dos animais mais comuns, em ocasiões diferentes.	- Fazer o jogo dos animais, e à medida que se for dando cada animal, fazer o som correspondente ao mesmo.	- Voz. - Sons.	- Distingue as vozes dos animais mais comuns, em ocasiões diferentes.	
- Dar atenção, em ocasiões diferentes, a histórias.	- Fazer com que mantenha o contacto visual com o livro. Pedir para olhar e/ou segurando-lhe a cara.	- Livros. - Livros adaptados.	- Dá atenção, em ocasiões diferentes, a histórias.	
<u>Reagir a estímulos táctilo-quinestésicos</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Reagir demonstrando agrado ou desagrado à manipulação de objetos com diferentes consistências e texturas.	- Da responsabilidade do Terapeuta Ocupacional.	- Objetos com diferentes consistências e texturas.	- Reage demonstrando agrado ou desagrado à manipulação de objetos com diferentes consistências e texturas.	
- Ter iniciativa de procurar estímulos tácteis que organizem o seu comportamento no decorrer de uma atividade.	“ “	- Diferentes estímulos tácteis.	- Tem iniciativa de procurar estímulos tácteis que organizem o seu comportamento no decorrer de uma atividade.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Modificar o seu comportamento sempre que forem utilizados inputs sensoriais quines-tésicos (estímulo propriocetivo) no decorrer das atividades.		- Diferentes estímulo propriocetivos	- Modifica o seu comportamento sempre que forem utilizados inputs sensoriais quines-tésicos (estímulo propriocetivo) no decorrer das atividades.	
- Manter uma postura adequada na realização de atividades que exijam maior atenção e concentração.	“ “		- Mantém uma postura adequada na realização de atividades que exijam maior atenção e concentração.	
<b>MOTRICIDADE</b> <b>Motricidade Global</b>				
<u>Coordenar movimentos amplos</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Atirar uma bola, com a mão, de pé, em três ocasiões diferentes.	- Demonstração - Redução ajuda verbal - Redução ajuda física.	- Bolas	- Atira uma bola, com a mão, de pé, em três ocasiões diferentes.	
- Chutar uma bola parada, após demonstração, em três ocasiões diferentes.	“...”	- Bolas	- Chuta uma bola parada, após demonstração, em três ocasiões diferentes.	
- Andar sobre um banco sueco, após demonstração, em três ocasiões diferentes.	- Demonstração - Redução da ajuda física - Redução da ajuda verbal	- Banco sueco	- Anda sobre um banco sueco, após demonstração, em três ocasiões diferentes.	
- Correr e saltar com movimentos coordenados	- Redução ajuda verbal - Redução ajuda física.		- Corre e salta com movimentos coordenados	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Realizar um circuito com 3 atividades diferentes de forma coordenada e respeitando a sequência.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Material da sala de psicomotricidade.	- Realiza um circuito com 3 atividades diferentes de forma coordenada e respeitando a sequência.	
<u>Coordenar movimentos implicando força e direção</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Atirar uma bola com a mão a outrem.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Bola de diversos tamanhos.	- Atira uma bola com a mão a outrem.	
- Chutar uma bola na direção de outrem.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Bola de vários tamanhos.	- Chuta uma bola na direção de outrem.	
- Agarrar uma bola com as duas mãos.	- Redução ajuda física.	“...”	- Agarra uma bola com as duas mãos.	
MOTRICIDADE FINA				
<u>Coordenar movimento finos</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Desenroscar tampas de frascos.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Frascos com tampa e/ou com tampa.	- Desenrosca tampas de frascos.	
- Enroscar tampas de frascos.	“...”		- Enrosca tampas de frascos.	
- Fazer puzzles até 25 peças.	- Redução da ajuda física e verbal.	- Puzzles.	- Faz puzzles até 25 peças.	
- Desenfiar contas.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Contas. - Fios.	- Desenfia contas.	
- Enfiar contas.	“...”	“...”	- Enfia contas.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Apresentar interesse por agarrar num lápis para realizar um desenho (rabisco).	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Papel. - Lápis.	- Apresenta interesse por agarrar num lápis para realizar um desenho (rabisco).	
- Fazer bolas de sabão.	- Demonstração.	- Tubo das bolas de sabão.	- Faz bolas de sabão.	
<b>COMPORTAMENTO SOCIAL RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b>				
<u>Relacionar-se com adultos</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Mudar as suas reacções em função das dos adultos.	- Fazer com que mantenha o contacto visual com o adulto, quando este lhe dá uma ordem. - Pedir para olhar e/ou segurando-lhe a cara.		- Muda as suas reacções em função das dos adultos.	
- Procurar e chamar adultos “familiares”.			- Procura e chama adultos “familiares”.	
- Seguir ordens simples.	- Fazer com que siga as ordens do adulto.		- Segue ordens simples.	
- Pedir ajuda a um adulto quando necessitar.			- Pede ajuda a um adulto quando necessitar.	
<u>Relacionar-se com pessoas da sua idade (colegas, irmãos, amigos, ...)</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Dar atenção aos seus pares que se movimentem à sua volta.	- Num jogo, por exemplo, fazer com que interaja com os colegas, que dê atenção.	- Pares.	- Dá atenção aos seus pares que se movimentam à sua volta.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Brincar com dois ou três dos seus pares.	- Fazer com que se integre numa brincadeira.	- Jogos. - Bola.	- Brinca com dois ou três dos seus pares.	
- Ser capaz de esperar a sua vez num jogo ou actividade.	- Fazer com que mantenha o contacto visual com o adulto, dizendo “espera”, “agora não”,...	- Jogos. - Bola.	- É capaz de esperar a sua vez num jogo ou actividade.	
- Partilhar objectos ou comida com os seus pares.	- Dizer mantendo o contacto visual com o adulto, “dá um bocadinho”, “empresta”,...	- Comida. - Objectos diferentes.	- Partilha objectos ou comida com os seus pares.	
<b>OCUPAÇÃO</b>				
<u>Realizar trabalhos com papel</u>			Avaliação contínua.	2.º período
-Rasgar papel.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Papel diverso.	- Rasga papel.	
- Pintar.	“...”	- Canetas de feltro, lápis de cor, tintas, ...	- Pinta.	
- Colar.	“...”	- Cola, papel.	- Cola.	
<u>Realizar trabalhos com pastas moldáveis</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Amassar.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Diferentes tipos de massa.	- Amassa.	
- Fazer rolos	“...”	“...”	- Faz rolo	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<b>TEMPOS LIVRES</b>				
<u>Ocupar-se de forma lúdica</u>			Avaliação contínua.	2º período
- Seguir brincadeiras e jogos.	- O adulto deve fazer com que participe em brincadeiras e jogos.	- Jogos diversos	- Segue brincadeiras e jogos;	
- Entreter-se com brinquedos ou jogos da sua preferência.		- Brinquedos, jogos. - Leitor de DVD. - Jogos diversos.	- Entretém-se com brinquedos ou jogos da sua preferência.	
<u>Ocupar os seus tempos livres de uma maneira adequada</u>			Avaliação contínua.	2.º período
- Ver livros e revistas.		- Revistas. - Livros.	- Vê livros e revistas.	
- Ver televisão.		- T.V..	- Vê televisão.	

**Estratégias a utilizar nos procedimentos educativos:**

Reforço positivo com expressões incentivadoras, sempre que o aluno atinja o objectivo.

Trabalho sistemático e individualizado.

Trabalho em parceria com a família.

Recorrer, sempre que possível, aos seus pares.

Utilização do computador, sempre que possível.

Redução, sempre que possível, da ajuda verbal.

Redução, sempre que possível, da ajuda física.

Discriminação sem erros.

Análise da tarefa de um objectivo.

Criar um ambiente estruturado, organizado e previsível na sua sala de aula.

Supervisão assídua, consequências consistentes e informação de retorno frequente.

Colega que o possa ajudar.

Dar tempo extra para que as instruções sejam compreendidas.

Promover os elogios sublinhando, frequentemente, os sucessos.

**Escola E.B.1 / J.I.**  
**Ano Letivo 2011/2012**

Planificação Trimestral - 3

**ALUNO: 1**

**3.º Ano Turma A**

**Área de intervenção:** COMUNICAÇÃO, INDEPENDÊNCIA PESSOAL, COGNIÇÃO (Prioridades)  
 Motricidade, Comportamento Social, Ocupação e Tempos Livres

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<b>COMUNICAÇÃO COMUNICAÇÃO RECEPTIVA</b>				
<u>Reagir a instruções gestuais e verbais</u>			Avaliação contínua	3.º período
- Reagir a palavras inibitórias, parando.	- Olhar para o aluno dizendo “para”, “não”, “não faz”, ...		- Parar quando o adulto lhe diz “para”, “não”, “não faz”,...	
- Dar um objecto que lhe é pedido.	- Pedir que dê um objecto ou imagem reduzindo gradualmente a ajuda física e/ou verbal.	- Objectos diversos.	Dar o objecto que lhe seja pedido.	



Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Executar ordens simples com respostas não verbais.	- Ajudar o aluno a executar ordens simples; reduzindo gradualmente a ajuda física e/ou verbal.	- Imagens diversas.	- Ser capaz de executar a ordem dada.	
- Apontar objetos de uso comum quando designados.	- Discriminação sem erros. - Redução gradual da ajuda física e/ou verbal.	- Objectos diversos.	- Apontar para os objectos que foram pedidos.	
- Organizar sequências de imagens de 2 e 3 cartões.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Sequências. - Jogos de sequências.	- Conseguir organizar sequências de imagens de 2 e 3 cartões.	
- Realizar sequência de tarefas – plano de trabalho.	- Redução ajuda verbal.	- Símbolos que estão no plano de trabalho.	- Conseguir colocar corretamente os símbolos no tabuleiro correspondente.	
<u>Compreender a linguagem verbal</u>			Avaliação contínua	3.º período
- Conseguir permanecer o máximo tempo possível a escutar histórias, em 2 ocasiões diferentes.	- Contar uma história. - Pôr o DVD com a história no PC, para o aluno ouvir ao mesmo tempo que vê a história animada.	-Livros. -Livros Adaptados. -Histórias adaptadas para PC.	Consegue permanecer o máximo tempo possível a escutar histórias, em 2 ocasiões diferentes.	
- Executar ordens relativas à posição, cor e ao tamanho dos objetos.	- Ajudar o aluno a executar ordens relativas à posição, cor e ao tamanho dos objetos.	- Imagens diversas. - Jogos elaborados na UEE.	- Ser capaz de executar ordens relativas à posição, cor e ao tamanho dos objetos.	
- Executar ordens que envolvam duas ou mais ações.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Objetos diversos.	- Ser capaz de executar ordens que envolvam duas ou mais ações.	
- Imitar sons do ambiente e de animais.	- Pedir ao aluno que repita o som que adulto faça. Ex.: Som: ladrar, miar,...	- Professoras / Técnicos.	- Ser capaz de imitar sons de animais.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
		- Jogos didáticos com sons de animais. - DVD com sons.		
<b>COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA</b>				
<u>Expressar-se e expressar as suas necessidades através da Comunicação Aumentativa (SPC)</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Expressar alguns desejos e necessidades através dos símbolos do SPC, vocalizações, expressões faciais, ....., em ocasiões diferentes.	- Pedir ao aluno que aponte ou retire o símbolo do SPC correspondente ao seu desejo/necessidade. Caso este não consiga, o adulto deve apontar para um símbolo e perguntar, queres? ..., caso não seja esse, apontar para outro e fazer o mesmo procedimento.	- Símbolos do SPC.	- Aponta ou dar o símbolo do SPC que expresse aquilo que quer ou a sua necessidade..	
- Chamar a atenção do adulto, utilizando os símbolos do SPC, gesticulando e produzindo sons, em 2 ocasiões diferentes.	- Incentivar sempre ao uso dos símbolos para comunicação com o outro. Ex: Mostrar o símbolo, por exemplo de beber, quando quer beber.	- Símbolos do SPC.	- Chama a atenção do adulto, utilizando os símbolos do SPC, gesticulando e produzindo sons, em 2 ocasiões diferentes.	
- Utilizar a Comunicação Aumentativa, com os símbolos do SPC, já introduzidos, após	- Fazer com que o uso dos símbolos do SPC já introduzidos sejam	- Símbolos do SPC.	- Utiliza os símbolos SPC para chamar a atenção do adulto, por exemplo quando	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
instrução verbal, em 2 ocasiões diferentes.	utilizados em todas as situações possíveis de acordo com o perfil do aluno.		quer uma coisa e para comunicar.	
- Responder a perguntas, verbalizando ou utilizando os símbolos do SPC, em 2 ocasiões diferentes.	- Incentivar sempre ao uso dos símbolos para comunicação com o outro. (ex: Mostrar o símbolo, para responder a uma pergunta, sempre que possível). - Demonstração.	- Símbolos do SPC. - Fotografias .	- Responde a perguntas, verbalizando ou utilizando os símbolos do SPC, em 2 ocasiões diferentes.	
- Associação palavra/palavra.	- Demonstração - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Materiais produzidos/ adaptados.	- Ser capaz de fazer a associação palavra/palavra	
- Associação de palavra a imagens.	“...”	“...”	- Faz a associação palavra/imagem.	
- Associação de frases a imagens.	“...”	“...”	- Faz a associação de frases a imagem	
- Construir frases simples com os símbolos do SPC, espontaneamente.	- Demonstração - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Materiais produzidos/ adaptados.	- Constrói frases simples com os símbolos do SPC, espontaneamente.	
<b>INDEPENDÊNCIA PESSOAL ALIMENTAÇÃO</b>				
<u>Beber</u>			Avaliação contínua	3.º período
- Indicar a necessidade de beber, apontando para o símbolo do SPC correspondente.	- Pedir ao aluno que dê o símbolo SPC que corresponde ao beber.	- Símbolos do SPC/ PECS.	- Indica, apontando ou dando o símbolo SPC de beber.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Abrir garrafas, em situações diferentes.	- Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Garrafas com tampa.	- Abre garrafas com rosca sem ajuda.	
<u>Comer</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Indicar a necessidade de comer, apontando para o símbolo do SPC correspondente.	- Pedir ao aluno que dê o símbolo SPC que corresponde ao comer (almoço ou lanche).	- Símbolos do SPC / PECS.	- Indica, apontando ou dando o símbolo SPC de beber.	
- Cortar alimentos com a faca, ajudando com o garfo.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Garfo. - Faca.	- Corta alimentos com a faca, ajudando com o garfo.	
- Descascar fruta (tipo banana inteira) – com a mão.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Banana.	- Descasca fruta (tipo banana inteira) – com a mão.	
- Usar a faca para espalhar manteiga ou compota no pão.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Faca - Pão - Manteiga, compota,...	- Usa a faca para espalhar manteiga ou compota no pão.	
<u>Adquirir hábitos à mesa</u>			- Avaliação contínua.	3.º período
- Esperar que o sirvam, em ocasiões diferentes.			- Espera que o sirvam, em ocasiões diferentes.	
- Encher o copo com água.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Copo. - Jarro de água.	- Enche o copo com água no refeitório/casa.	
- Limpar a boca ao guardanapo.	- Demonstração. - Redução da ajuda verbal.	- Guardanapo.	- Limpa a boca ao guardanapo.	
- Ficar sentado durante a refeição.	- Redução da instrução verbal para que fique sentado à refeição.	- Cadeira da mesa de refeições.	- Fica sentado durante a refeição.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<b>HIGIENE</b>				
<u>Controlar os esfíncteres e usar a casa de banho</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Indicar a necessidade de urinar ou defecar, apontando o símbolo do SPC correspondente.	- Mostrar o símbolo do SPC correspondente.	- Símbolo SPC.	- Indica a necessidade de urinar ou defecar, apontando o símbolo do SPC	
- Ir à casa de banho, limpando-se e acionando o autoclismo.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Sanita com autoclismo. - Papel higiénico.	- Vai à casa de banho, limpando-se e acionando o autoclismo.	
<u>Cuidar da sua higiene pessoal</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Colaborar quando lhe lavam os dentes.	- Dar a indicação verbal que esteja quieto e que abra ou feche a boca.	- Escova de dentes	- Colabora quando lhe lavam os dentes.	
- Colaborar quando lhe dão banho, lavando as pernas, os braços e a cara.	- Dar a indicação verbal que esteja quieto.	- Sabonete ou gel de banho.	- Colabora quando lhe dão banho, lavando as pernas, os braços e a cara.	
- Lavar as mãos, com água e sabonete líquido, sem ajuda do adulto.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Sabonete ou gel de banho. - Toalha de mão.	- Lava as mãos com água e sabonete líquido, mas sem a ajuda do adulto.	
- Lavar a cara.	- Dar a indicação verbal que esteja quieto	- Sabonete - Água	- Lava a cara.	
- Assoar-se sozinho.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Lenços .	- Assoasse sozinho.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<b>VESTUÁRIO</b>				
<u>Despir-se</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Despir camisolas.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Camisolas.	- Despe camisolas.	
- Despir sozinho peças simples tipo: casaco, camisola, calças.	“ “	- Casaco. - Camisola. - Calças.	- Despe sozinho peças simples tipo: Casaco, camisola, calças.	
- Descalçar os sapatos/ténis.	“ “	- Sapatos/Ténis.	- Descalça os sapatos/ténis.	
- Desapertar fechos.	“ “	- Fechos.	- Desaperta fechos.	
- Desabotoar botões.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Vestuário com botões.	Desabotoa botões.	
- Puxar para baixo cuecas, meias e calças.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Cuecas. - Meias. - Calças.	- Puxa para baixo cuecas, meias e calças.	
- Despir calças quando desabotoadas	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Calças.	- Despe calças quando desabotoadas.	
- Despir o casaco quando desapertado.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Casaco.	- Despe o casaco quando desapertado.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<u>Vestir-se</u>			Avaliação contínua	3.º período
- Enfiar os braços nas mangas, sem ajuda do adulto.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.		- Enfia os braços nas mangas.	
- Vestir peças simples sem abotoar.	“ “		Veste peças simples sem abotoar.	
- Apertar fechos.	“ “	Fechos do seu vestuário.	- Aperta fechos.	
- Enfiar as pernas nas calças, com supervisão do adulto.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Calças.	- Enfia as pernas nas calças, com supervisão do adulto.	
- Abotoar botões.	“ “		- Abotoa botões.	
- Vestir peças complexas: camisas e camisolas.	“ “		- Veste peças complexas: camisas e camisolas.	
- Calçar sapatos.	“ “	- Sapatos/Ténis.	- Calça os sapatos.	
- Vestir peças simples fechando-as.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Peças de vestuário.	- Ser capaz de vestir peças simples fechando-as.	
- Colaborar no atar dos atacadores.	- Indicação verbal para estar quieto	- Atacadores.	- Colabora no atar dos atacadores.	
<u>Cuidar do seu vestuário</u>			Avaliação contínua.	3.º período

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Pendurar o casaco no cabide ou cadeira.	- Demonstração - Redução da ajuda física - Redução da ajuda verbal	- Cabide - Cadeira	- Pendura o casaco no cabide ou cadeira.	
<b>COGNIÇÃO</b>				
<u>Explorar objectos</u>			Avaliação contínua.	3.º período
-Brincar com objetos/brinquedos.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Jogos, brinquedos.	- Brinca com objetos/ /brinquedos.	
- Juntar objetos iguais.	“ “	- Objetos iguais.	- Junta objetos iguais.	
- Separar objetos diferentes.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Jogos, brinquedos.	- Separar objetos diferentes.	
- Associar objetos à sua imagem.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal	- Objetos diferentes. - Imagens diferentes.	- Associa objetos à sua imagem.	
- Associar imagens a objetos	- Demonstração - Redução da ajuda física - Redução da ajuda verbal.	- Objetos diferentes. - Imagens diferentes.	- Associa imagens a objetos.	
- Agrupar objetos de acordo com a forma e cor.	- Discriminação sem erros. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Jogos didáticos. - Materiais.	- Agrupa objetos de acordo com a forma e cor.	
<u>Identificar as partes fundamentais do corpo humano</u>			Avaliação contínua.	3.º período



Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Apontar, quando nomeadas, as partes principais do seu corpo.	- Quando o adulto lhe perguntar, por exemplo “Onde está a tua cabeça?”, ele terá que apontar. - Dá imagem correspondente ao solicitado.	- Imagens com partes do corpo. - Imagem SPC.	- Aponta, quando nomeadas, as partes principais do seu corpo.	
- Apontar, quando nomeadas, as partes principais do corpo, no outro.	- Quando o adulto lhe perguntar, por exemplo “Onde está a cabeça da Prof.ª?”, ele terá que apontar. - Dá imagem correspondente ao solicitado.	- Colega, adulto - Imagem SPC.	- Aponta, quando nomeadas, as partes principais do corpo, no outro.	
- Associar palavra a imagens relativas a partes do corpo.	- Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Jogos didáticos. - Materiais adaptados..	- Associa palavra a imagens relativas a partes do corpo.	
<u>Fornecer os seus dados pessoais</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Dizer o primeiro nome, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.	- O professor deve apontar para a foto onde está o aluno e dizer o nome ao mesmo tempo que aponta para a palavra. - Pedir ao aluno que “diga” o seu nome, apontando para o cartão onde está a sua foto e nome.	- Cartão com a sua foto.	- Aponta ou fornece o cartão onde está a sua foto e nome. - Cola o nome junto à sua foto.	
- Dizer se é rapaz ou rapariga, apontando ou fornecendo o símbolo correspondente do SPC..	- Discriminação sem erros.	- Símbolos em SPC. - Imagens de rapazes e raparigas.	- Diz se é rapaz ou rapariga, apontando ou fornecendo o símbolo correspondente do SPC.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<u>Conhecer o seu meio físico e social mais próximo</u>			Avaliação contínua.	3.º período
-Identificar a mãe e pai, no seu caderno de comunicação.	- O adulto primeiramente deve dizer apontando para a foto da mãe, “É a mãe?”, e fazer o mesmo procedimento para o pai. Posteriormente deve segurar na mão da criança e fazer com que seja ela a apontar, quando nomeada. Devemos ir reduzindo a ajuda física e verbal gradualmente de forma que seja ela a apontar sozinha quando solicitado.	- Caderno de comunicação pessoal.	- Identifica a mãe e pai, no seu caderno de comunicação.	
-Identificar os animais domésticos mais comuns, apontando para a imagem.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal - Redução ajuda física.	- Cartões temáticos (animais). - Computador. - Software educativo.	-Identifica o animais domésticos mais comuns, apontando para a imagem.	
- Identificar os alimentos mais comuns, apontando para a imagem.	“ “	- Cartões temáticos - (alimentos). - Computador. - Software educativo.	- Identifica os alimentos mais comuns, apontando para a imagem.	
- Identificar as peças de vestuário mais comuns, apontando para a imagem.	- Redução ajuda física. - Redução da ajuda verbal.	- Jogos didáticos . - Software educativo.	- Identifica as peças de vestuário mais comuns, apontando ou fornecendo a imagem.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Dizer o primeiro nome da mãe, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.	- A professora deve apontar para a foto onde está a mãe e dizer o nome ao mesmo tempo que aponta para a palavra.	- Foto mãe. - Cartão nome da mãe.	- Aponta ou fornece o cartão onde está a foto e nome da mãe. - Cola o nome junto à foto da mãe.	
- Dizer o primeiro nome do pai, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.	- A professora deve apontar para a foto onde está o pai e dizer o nome ao mesmo tempo que aponta para a palavra.	- Foto pai. - Cartão nome do pai.	- Aponta ou fornece o cartão onde está a foto e nome do pai. - Cola o nome junto à foto do pai.	
- Dizer o primeiro nome do irmão, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.	- A professora deve apontar para a foto onde está o irmão e dizer o nome ao mesmo tempo que aponta para a palavra.	- Foto irmão. - Cartão nome do pai.	- Aponta ou fornece o cartão onde está a foto e nome do irmão. - Cola o nome junto à foto do irmão.	
- Identificar os meios de transporte mais comuns associando à palavra.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Cartões temáticos (meios de transporte). - Computador. - Software educativo.	- Identifica os meios de transporte mais comuns associando à palavra.	
<u>Adquirir noções: tamanho, forma, cor, etc...</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Emparelhar objectos do mesmo tamanho.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Objetos do mesmo tamanho.	- Emparelha objetos do mesmo tamanho.	
- Separar objetos de diferentes tamanhos.	“ “	- Objetos de diferentes tamanhos.	- Separa objetos de diferentes tamanhos.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Emparelhar objectos da mesma forma.	“ “	“ “	- Emparelha objetos da mesma forma.	
- Separar objectos de diferentes formas.	“ “	“ “	- Separa objectos de diferentes formas.	
- Emparelhar objetos da mesma cor.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução da ajuda física.	- Objetos da mesma cor.	- Emparelha objetos da mesma cor	
- Separar objetos de diferentes cores.	“ “	- Objetos de diferentes cores.	- Separa objetos de diferentes cores.	
- Identificar um objeto grande e pequeno.	- Discriminação sem erros - Redução da ajuda física. - Redução ajuda verbal.	- Objetos grandes e pequenos. - Material adaptado.	- Identifica um objeto grande e pequeno.	
- Identificar as formas geométricas, associando à palavra.	- Discriminação sem erros - Redução ajuda verbal. - Redução da ajuda física.	“ “	- Identifica as formas geométricas, associando à palavra.	
- Nomear associando à palavra as principais cores.	- Redução ajuda verbal. - Redução da ajuda física.	- Cartões temáticos (cores). - Materiais adaptados.	- Nomeia associando à palavra as principais cores.	
<u>Adquirir noções de quantidade</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Distinguir 1 a 20 e associar à quantidade.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal. - Discriminação sem erros.	- Material de contagem. - Jogos didáticos. - Jogos.	- Distingue 1 a 20 e associa à quantidade.	
- Contar mecanicamente até 30, apontando.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Computador - Software educativo.	- Conta mecanicamente e aponta em ocasiões diferentes.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Identificar os algarismos até 50, associando à palavra.	“...”	- Computador - Software educativo. - Material adaptado	- Identifica os algarismos até 50 e associa à palavra.	
- Realizar adições simples, concretizando.	“...”	“...”	- Realiza adições simples, concretizando.	
- Preencher lacunas de números.	“...”	“...”	- Preenche lacunas de números.	
<u>Reconhecer palavras e sinais - convencionais com interesse pessoal</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Reconhecer escrito o seu primeiro nome.	- Numa folha devemos pôr a sua foto e por baixo o nome. Numa primeira fase deve fazer o emparelhamento foto/nome/nome. Por fim, deve fazer foto/nome.	- Foto com o nome. - Foto para associar o nome.	- Reconhece escrito o seu primeiro nome.	
- Reconhecer escrito o primeiro nome da mãe.	- Numa folha devemos pôr a sua foto e por baixo o nome. Numa primeira fase deve fazer o emparelhamento foto/nome/nome. Por fim, deve fazer foto/nome.	- Foto com o nome. - Foto para associar o nome.	- Reconhece escrito o primeiro nome da mãe.	
- Reconhecer escrito o primeiro nome do pai.	- Numa folha devemos pôr a sua foto e por baixo o nome. Numa primeira fase deve fazer o emparelhamento foto/nome/nome. Por fim, deve fazer foto/nome.	- Foto com o nome. - Foto para associar o nome.	- Reconhece escrito o primeiro nome do pai.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Reconhecer escrito o primeiro nome do irmão	- Numa folha devemos pôr a foto do irmão e por baixo o nome, numa primeira fase deve fazer o emparelhamento. foto/nome/nome, Por fim deve fazer foto/nome.	- Foto com o nome. - Foto para associar o nome.	- Reconhece escrito o primeiro nome do irmão.	
<b>ESTIMULAÇÃO SENSORIAL</b>				
<u>Reagir a estímulos visuais</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Manter o contacto visual com o adulto, sempre que se fale com ele, em ocasiões diferentes.	- Fazer com que mantenha o contacto visual com o adulto, sempre que se fale com ele. Pedir para olhar e/ou segurando-lhe a cara.		- Mantém o contacto visual com o adulto, sempre que se fale com ele, em ocasiões diferentes.	
- Mudar a atenção de um objeto para outro em ocasiões diferentes.	- O adulto movimenta no seu campo de visão objetos diferentes.	- Objetos diversificados.	- Muda a atenção de um objeto para outro em ocasiões diferentes.	
<u>Reagir a estímulos auditivos</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Responder à voz de um adulto familiar, em ocasiões diferentes,	- Tocar-lhe, fazer um gesto, dar uma		- Responde à voz de um adulto familiar, em ocasiões	
alterando as suas reações ou atividades.	pista verbal,..., de modo a tentar conseguir que altere as suas reações ou atividades.		diferentes, alterando as suas reações ou atividades.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Distinguir as vozes dos animais mais comuns, em ocasiões diferentes.	- Fazer o jogo dos animais, e à medida que se for dando cada animal, fazer o som correspondente ao mesmo.	- Voz. - Sons.	- Distingue as vozes dos animais mais comuns, em ocasiões diferentes.	
- Dar atenção, em ocasiões diferentes, a histórias.	- Fazer com que mantenha o contacto visual com o livro. Pedir para olhar e/ou segurando-lhe a cara.	- Livros. - Livros adaptados.	- Dá atenção, em ocasiões diferentes, a histórias.	
<u>Reagir a estímulos táctilo-quinestésicos</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Reagir demonstrando agrado ou desagrado à manipulação de objetos com diferentes consistências e texturas.	- Da responsabilidade do Terapeuta Ocupacional.	- Objetos com diferentes consistências e texturas.	- Reage demonstrando agrado ou desagrado à manipulação de objetos com diferentes consistências e texturas.	
- Ter iniciativa de procurar estímulos tácteis que organizem o seu comportamento no decorrer de uma atividade.	“ “	- Diferentes estímulos tácteis.	- Tem iniciativa de procurar estímulos tácteis que organizem o seu comportamento no decorrer de uma atividade.	
- Modificar o seu comportamento sempre que forem utilizados inputs sensoriais quinestésicos (estímulo propriocetivo) no decorrer das atividades.		- Diferentes estímulo propriocetivos.	- Modifica o seu comportamento sempre que forem utilizados inputs sensoriais quinestésicos (estímulo propriocetivo) no decorrer das atividades.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Manter uma postura adequada na realização de atividades que exijam maior atenção e concentração.	“ “		- Mantém uma postura adequada na realização de atividades que exijam maior atenção e concentração.	
<b>MOTRICIDADE</b> <b>Motricidade Global</b>				
<u>Coordenar movimentos amplos</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Realizar um circuito com 3 atividades diferentes de forma coordenada e respeitando a sequência.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Material da sala de psicomotricidade.	- Realiza um circuito com 3 atividades diferentes de forma coordenada e respeitando a sequência.	
- Atirar uma bola, com a mão, de pé, em três ocasiões diferentes.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Bolas.	- Atira uma bola, com a mão, de pé, em três ocasiões diferentes.	
- Chutar uma bola parada, após demonstração, em três ocasiões diferentes.	“ ...”	- Bolas.	- Chuta uma bola parada, após demonstração, em três ocasiões diferentes.	
- Andar sobre um banco sueco, após demonstração, em três ocasiões diferentes.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal	- Banco sueco.	- Anda sobre um banco sueco, após demonstração, em três ocasiões diferentes.	
- Correr e saltar com movimentos coordenados	- Redução ajuda verbal - Redução ajuda física.		- Corre e salta com movimentos coordenados.	
- Saltar a pés juntos para dentro de um arco.	- Demonstração. - Redução da ajuda física. - Redução da ajuda verbal	- Arcos da sala de psicomotricidade.	- Salta a pés juntos para dentro de um arco.	



Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<u>Coordenar movimentos implicando força e direção</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Atirar uma bola com a mão a outrem.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Bola de diversos tamanhos.	- Atira uma bola com a mão a outrem.	
- Chutar uma bola na direção de outrem.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Bola de vários tamanhos.	- Chuta uma bola na direção de outrem.	
- Agarrar uma bola com as duas mãos.	- Redução ajuda física..	“...”	- Agarra uma bola com as duas mãos.	
MOTRICIDADE FINA				
<u>Coordenar movimento finos</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Desenroscar tampas de frascos.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Frascos com tampa e/ou com tampa.	- Desenrosca tampas de frascos.	
- Enroscar tampas de frascos.	“...”		- Enrosca tampas de frascos.	
- Fazer puzzles até 25 peças.	- Redução da ajuda física e verbal.	- Puzzles.	- Faz puzzles até 25 peças.	
- Desenfiar contas.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Contas. - Fios.	- Desenfia contas.	
- Enfiar contas.	“...”	“...”	- Enfia contas.	
- Apresentar interesse por agarrar num lápis para realizar um desenho (rabisco).	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Papel. - Lápis.	- Apresenta interesse por agarrar num lápis para realizar um desenho (rabisco).	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Iniciar a cópia de formas.	- Redução da ajuda física.	- Papel - Lápis, caneta, ... - Formas	- Copiar formas	
- Copiar uma linha vertical.	- Redução da ajuda física	- Papel - Lápis, caneta, ... - Formas	- Copia uma linha vertical.	
- Copiar uma linha horizontal.	- Redução da ajuda física	- Papel - Lápis, caneta, ... - Formas	- Copia uma linha horizontal.	
- Cortar com a tesoura, com supervisão, em três ocasiões diferentes.	- Demonstração. - Redução ajuda verbal. - Redução ajuda física.	- Tesoura - Papel	- Corta com a tesoura, com supervisão, em três ocasiões diferentes.	
- Fazer bolas de sabão.	- Demonstração.	- Tubo das bolas de sabão.	- Faz bolas de sabão.	
COMPORTAMENTO SOCIAL RELAÇÕES INTERPESSOAIS				
<u>Relacionar-se com adultos</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Mudar as suas reacções em função das dos adultos.	- Fazer com que mantenha o contacto visual com o adulto, quando este lhe dá uma ordem. - Pedir para olhar e/ou segurando-lhe a cara.		- Muda as suas reacções em função das dos adultos.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Procurar e chamar adultos “familiares”.			- Procura e chama adultos “familiares”.	
- Seguir ordens simples.	- Fazer com que siga as ordens do adulto.		- Segue ordens simples.	
- Pedir ajuda a um adulto quando necessitar.			- Pede ajuda a um adulto quando necessitar.	
<u>Relacionar-se com pessoas da sua idade (colegas, irmãos, amigos, ...)</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Dar atenção aos seus pares que se movimentem à sua volta.	- Num jogo, por exemplo, fazer com que interaja com os colegas, que dê atenção.	- Pares.	- Dá atenção aos seus pares que se movimentam à sua volta.	
- Brincar com dois ou três dos seus pares.	- Fazer com que se integre numa brincadeira.	- Jogos. - Bola.	- Brinca com dois ou três dos seus pares.	
- Ser capaz de esperar a sua vez num jogo ou actividade.	- Fazer com que mantenha o contacto visual com o adulto, dizendo “espera”, “agora não”,...	- Jogos. - Bola.	- É capaz de esperar a sua vez num jogo ou actividade.	
- Partilhar objetos ou comida com os seus pares.	- Dizer mantendo o contacto visual com o adulto, “dá um bocadinho”, “empresta”,...	- Comida. - Objectos diferentes.	- Partilha objectos ou comida com os seus pares.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
<b>OCUPAÇÃO</b>				
<u>Realizar trabalhos com papel</u>			Avaliação contínua.	3.º período
-Rasgar papel.	- Demonstração. - Redução da ajuda física.	- Papel diverso.	- Rasga papel.	
- Pintar.	“ ... ”	- Canetas de feltro, lápis de cor, tintas, ...	- Pinta.	
- Colar.	“ ... ”	- Cola, papel.	- Cola.	
<u>Realizar trabalhos com pastas moldáveis</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Amassar	- Demonstração - Redução da ajuda física.	- Diferentes tipos de massa	- Amassa.	
- Fazer rolos.	“ ... ”	“ ... ”	- Faz rolo.	
- Fazer bolas.	- Demonstração.	- Tubo das bolas de sabão.	- Faz bolas de sabão.	
<b>TEMPOS LIVRES</b>				
<u>Ocupar-se de forma lúdica</u>			Avaliação contínua.	3º período
- Seguir brincadeiras e jogos.	- O adulto deve fazer com que participe em brincadeiras e jogos.	- Jogos diversos.	- Segue brincadeiras e jogos.	

Competência a adquirir	Procedimentos educativos (estratégias e métodos)	Material a utilizar	Avaliação	Data
- Entreter-se com brinquedos ou jogos da sua preferência.		- Brinquedos, jogos. - Leitor de DVD. - Jogos diversos.	- Entretém-se com brinquedos ou jogos da sua preferência.	
<u>Ocupar os seus tempos livres de uma maneira adequada</u>			Avaliação contínua.	3.º período
- Brincar em casa.	- O adulto deve brincar com a criança, deve mostra-lhe como se brinca.	- Brinquedos diversificados		
- Ver livros e revistas.		- Revistas. - Livros.	- Vê livros e revistas.	
- Ver televisão.		- T.V..	- Vê televisão.	

### **Estratégias a utilizar nos procedimentos educativos:**

Reforço positivo com expressões incentivadoras, sempre que o aluno atinja o objectivo.

Trabalho sistemático e individualizado.

Trabalho em parceria com a família.

Recorrer, sempre que possível, aos seus pares.

Utilização do computador, sempre que possível.

Redução, sempre que possível, da ajuda verbal.

Redução, sempre que possível, da ajuda física.

Discriminação sem erros.

Análise da tarefa de um objectivo.

Criar um ambiente estruturado, organizado e previsível na sua sala de aula.

Supervisão assídua, consequências consistentes e informação de retorno frequente.

Colega que o possa ajudar.

Dar tempo extra para que as instruções sejam compreendidas.

Promover os elogios sublinhando, frequentemente, os sucessos.

**Escola E. B.1 / J.I.**  
**Ano Lectivo 2011/2012 – U.E.E.**

**Avaliação - Planificação Trimestral - 2**

**ALUNO: 1**

**3.º Ano Turma A**

**Área de intervenção:** COMUNICAÇÃO, INDEPENDÊNCIA PESSOAL, COGNIÇÃO (Prioridades)  
 Motricidade, Comportamento Social, Ocupação e Tempos Livres

Competência a adquirir			
<b>COMUNICAÇÃO</b> COMUNICAÇÃO RECEPTIVA <u>Reagir a instruções gestuais e verbais</u> - Reagir a palavras inibitórias, parando; - Dar um objecto que lhe é pedido; - Executar ordens simples com respostas não verbais; - Apontar objectos de uso comum (familiares). - Organizar sequências de imagens de 2 e 3 cartões; - Realizar sequência de tarefas	– plano de trabalho. <u>Compreender a linguagem verbal</u> - Conseguir permanecer o máximo tempo possível a escutar histórias, em 2 ocasiões diferentes (desde que seja no PC). - Executar ordens que envolvam duas ou mais ações. - Imitar sons do ambiente (vento) e de animais (gato, cão e leão); COMUNICAÇÃO EXPRESSIVA	<u>Expressar-se e expressar as suas necessidades através da Comunicação Aumentativa (SPC)</u> - Expressar alguns desejos e necessidades através dos símbolos do SPC, e/ou utilizando o PECS vocalizações, expressões faciais, ..., em ocasiões diferentes; - Responder a perguntas utilizando os símbolos do SPC, em 2 ocasiões	diferentes (apenas relativamente à alimentação) (Dossier PECS); - Chamar a atenção do adulto, utilizando os símbolos do SPC, gesticulando e produzindo sons, em 2 ocasiões diferentes; - Utilizar a comunicação Aumentativa, com os símbolos do SPC, já introduzidos, após instrução verbal, em 2 ocasiões diferentes; - Associação palavra/palavra (acções); - Associação de palavra a imagens; - Associação de frases a imagens;

Competência a adquirir	
<p>- Construir frases simples com os símbolos do SPC, espontaneamente;</p> <p><b>INDEPENDÊNCIA PESSOAL ALIMENTAÇÃO</b></p> <p><u>Beber</u></p> <p>- Indicar a necessidade de beber utilizando o PECS;</p> <p>- Abrir garrafas, em situações diferentes.</p> <p><u>Comer</u></p> <p>- Indicar a necessidade de comer, utilizando o PECS (O Bernardo nesta fase tem que especificar o alimento que quer, segundo a metodologia PECS);</p> <p>- Descascar fruta (tipo banana inteira) - com a mão.</p> <p>- Cortar alimentos com a faca e ajudando como garfo (já utiliza a faca e o garfo);</p> <p><u>Adquirir hábitos à mesa</u></p> <p>- Esperar que o sirvam, no refeitório, em ocasiões</p>	<p>diferentes.</p> <p>- Encher o copo com água;</p> <p>- Limpar a boca ao guardanapo.</p> <p>- Ficar sentado durante a refeição.</p> <p><b>HIGIENE</b></p> <p><u>Controlar os esfíncteres e usar a casa de banho</u></p> <p>- Indicar a necessidade de urinar ou defecar, apontando o símbolo do SPC correspondente ou utilizando o PECS;</p> <p>- Ir à casa de banho, limpando-se e accionando o autoclismo (com instrução verbal),</p> <p><u>Cuidar da sua higiene pessoal</u></p> <p>- Lavar as mãos, com água e sabonete líquido, sem ajuda do adulto. (só com reforço verbal);</p> <p>- Assoar-se sozinho.</p> <p><b>VESTUÁRIO</b></p> <p><u>Despir-se</u></p> <p>- Puxar para baixo cuecas, meias e calças;</p> <p>- Despir calças quando desabotoadas;</p> <p>- Despir o casaco quando desapertado;</p> <p>- Despir camisolas;</p> <p>- Descalçar sapatos;</p> <p>- Desapertar fechos;</p> <p>- Desabotoar botões;</p> <p>- Despir sozinho peças simples tipo: casaco, camisola, calças.</p> <p><u>Vestir-se</u></p> <p>- Enfiar os braços nas mangas, sem ajuda do adulto.</p> <p>- Enfiar as pernas nas calças, com supervisão do adulto;</p> <p>- Calçar os sapatos (não atar os atacadores). O Bernardo neste período não trouxe calçado com velcro.</p> <p>- Vestir peças simples sem abotoar;</p> <p>- Apertar fechos.</p> <p>- Abotoar botões;</p> <p>- Vestir peças complexas: camisas e camisolas;</p> <p>- Vestir peças simples fechando-as (fechos ou botões);</p> <p>- Colaborar no atar dos atacadores.</p> <p><u>Cuidar do seu vestuário</u></p> <p>- Pendurar o casaco no cabide ou cadeira.</p> <p><b>COGNIÇÃO</b></p> <p><u>Explorar objectos</u></p> <p>- Brincar com objectos/brinquedos;</p> <p>- Juntar objectos iguais;</p> <p>- Separar objectos diferentes,</p> <p>- Associar objetos à sua imagem;</p> <p>- Associar imagens a objectos.</p> <p>- Agrupar objectos de acordo com a forma e cor;</p> <p><u>Identificar as partes fundamentais do corpo humano</u></p> <p>- Apontar, quando nomeadas, as partes principais do seu corpo,</p>




Competência a adquirir	
<p>(Já aponta para os olhos, boca e orelhas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Associar palavra a imagens relativas a partes do corpo.</li> </ul> <p><u>Fornecer os seus dados pessoais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dizer o primeiro nome, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.</li> </ul> <p><u>Conhecer o seu meio físico social mais próximo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica a mãe e pai no seu caderno de comunicação.</li> <li>- Dizer o primeiro nome da mãe, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.</li> <li>- Dizer o primeiro nome do pai, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.</li> <li>- Dizer o primeiro nome do irmão, apontando ou fornecendo o cartão onde está a sua foto e nome.</li> </ul>	<div> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os animais domésticos mais comuns, associando à palavra (imagem/ palavra escrita)</li> <li>- Identificar os alimentos mais comuns, associando à palavra (imagem/ palavra escrita)</li> <li>- Identificar as peças de vestuário mais comuns, associando à palavra (imagem/ palavra escrita)</li> <li>- Identificar os meios de transporte mais comuns associando à palavra.</li> </ul> <p><u>Adquirir noções: tamanho, forma, cor, etc...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emparelhar objectos do mesmo tamanho.</li> <li>- Emparelhar objetos da mesma forma.</li> <li>- Emparelhar objetos da mesma cor.</li> <li>- Separar objetos de diferentes tamanhos.</li> <li>- Separar objetos de diferentes forma.</li> </ul> </div> <div> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Separar objetos de diferentes cores.</li> <li>- Nomear associando à palavra as principais cores.</li> </ul> <p><u>Adquirir noções de quantidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir 1 a 14 e associar à quantidade.</li> <li>- Identificar os algarismos até 30 e associar à palavra até 20.</li> <li>- Contar mecanicamente até 30, apontando;</li> <li>- Realizar adições simples (por exemplo: <math>1+2=</math>___; <math>2+3=</math>___; <math>5+4=</math>___; ...e <math>6+2=</math>___), concretizando;</li> <li>- Preencher lacunas de números (o que vem antes e depois – até 30) a)</li> </ul> <p><u>Reconhecer palavras e sinais - convencionais com interesse pessoal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer escrito o seu primeiro nome</li> </ul> </div> <div> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer escrito o primeiro nome da mãe</li> <li>- Reconhecer escrito o primeiro nome do pai;</li> <li>- Reconhecer escrito o primeiro nome do irmão.</li> </ul> <p><u>ESTIMULAÇÃO SENSORIAL</u></p> <p><u>Reagir a estímulos visuais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter o contacto visual com o adulto, sempre que se fale com ele, em ocasiões diferentes;</li> <li>- Mudar a atenção de um objecto para outro em ocasiões diferentes;</li> </ul> <p><u>Reagir a estímulos auditivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder à voz de um adulto familiar, em ocasiões diferentes, alterando as suas reacções ou actividades.</li> <li>- Dar atenção, em ocasiões diferentes a histórias ou canções</li> </ul> <p>Obs.: Consegue apenas dar atenção quando é no PC.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir as vozes dos animais mais comuns (gato, cão e leão) em ocasiões diferentes.</li> </ul> </div>

Competência a adquirir	
<p><u>Reagir a estímulos tátilo-quinestésicos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reagir demonstrando agrado ou desagrado à manipulação de objectos com diferentes consistências e texturas.</li> <li>- Ter iniciativa de procurar estímulos tácteis - proprioceptivos que organizem o seu comportamento no decorrer de uma actividade;</li> <li>- Modificar o seu comportamento sempre que forem utilizados inputs sensoriais quinestésicos (estímulo proprioceptivo) no decorrer das actividades;</li> <li>- Manter uma postura adequada na realização de actividades que exijam maior atenção e concentração (mas com muita insistência do adulto)</li> </ul> <p><b>MOTRICIDADE</b> Motricidade Global <u>Coordenar movimentos amplos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correr e saltar com movimentos coordenados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Andar sobre um banco sueco, após instrução verbal, em três ocasiões diferentes.</li> <li>- Atirar uma bola, com a mão, de pé, em três ocasiões diferentes.</li> <li>- Chutar uma bola parada, após demonstração em três ocasiões diferentes.</li> <li>- Realizar um circuito com 3 actividades diferentes de forma coordenada e respeitando a sequência.</li> </ul> <p><u>Coordenar movimentos implicando força e direcção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atirar uma bola com a mão a outrem;</li> <li>- Chutar uma bola na direcção de outrem;</li> <li>- Agarrar uma bola com as duas mãos.</li> </ul> <p><b>MOTRICIDADE FINA</b> <u>Coordenar movimentos finos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenfiar contas;</li> <li>- Enfiar contas.</li> <li>- Desenroscar tampas de frascos.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enroscar tampas de frascos;</li> <li>- Fazer puzzles até 25 peças.</li> <li>- Apresentar interesse por agarrar num lápis para realizar um desenho (rabiscos).</li> <li>- Fazer bolas de sabão.</li> </ul> <p><b>COMPORTAMENTO SOCIAL</b> <b>RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b> <u>Relacionar-se com adultos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudar as suas reações em função das dos adultos;</li> <li>- Procurar e chamar adultos “familiares”;</li> <li>- Pedir ajuda a um adulto quando necessitar;</li> <li>- Seguir ordens simples de adultos;</li> </ul> <p><u>Relacionar-se com pessoas da sua idade (colegas, irmão, amigos, ...)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar atenção aos seus pares que se movimentem à sua volta;</li> <li>- Brincar com dois ou três dos seus pares;</li> <li>- Ser capaz de esperar a sua vez num jogo ou actividade.</li> <li>- Partilhar objectos com os seus pares</li> </ul> <p><b>OCUPAÇÃO</b> <u>Realizar trabalhos com papel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rasgar papel;</li> <li>- Pintar;</li> <li>- Colar;</li> </ul> <p><u>Realizar trabalhos com pastas moldáveis</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Amassar plasticina</li> <li>- Fazer rolos de plasticina</li> </ul> <p><b>TEMPOS LIVRES</b> <u>Ocupar-se de forma lúdica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir brincadeiras e jogos;</li> <li>- Entreter-se com brinquedos ou jogos da sua preferência;</li> </ul> <p><u>Ocupar os seus tempos livres de uma maneira adequada</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ver livros e revistas</li> <li>- Ver televisão (Filmes no PC).</li> </ul>


a) Este objetivo foi introduzido neste período. Não estava proposto para este ano letivo.

**LEGENDA:**

 Não Satisfaz

 Satisfaz

 Satisfaz Bem

 Não trabalhado

**Assinaturas:**

Prof.<sup>a</sup> Educação Especial: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Educação Especial: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> da Turma: \_\_\_\_\_

Terapeuta da Fala: \_\_\_\_\_

Terapeuta Ocupacional: \_\_\_\_\_

Psicóloga: \_\_\_\_\_

O Enc. de Educação: \_\_\_\_\_

27 de março de 2012

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA - Aluno 1 – 1.ª Observação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA CATEGORIA	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA SUBCATEGORIA
Comportamento do aluno "1"	<u>Individual</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a gritar</li> <li>- a correr</li> <li>- batendo com a porta</li> <li>- deita-se</li> <li>- ignora</li> <li>- gritou</li> <li>- sem necessitar de qualquer ajuda física</li> <li>- tentou levantar-se</li> <li>- gritou</li> <li>- sem necessitar de qualquer ajuda física</li> <li>- levantou-se</li> <li>- auto agrediu-se</li> <li>- gritou</li> <li>- sem necessitar de qualquer ajuda física</li> <li>- bateu várias vezes com as mãos e braços na mesa.</li> <li>- sem necessitar de qualquer ajuda física</li> <li>- gritou</li> <li>-levantou-se</li> <li>agarrando a mochila e o dossier</li> <li>- gritar</li> <li>- desviou</li> </ul>	52	52	20

<b>Comportamento do aluno “1” (continuação)</b>	<b><u>Com a professora</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- levanta-se</li> <li>- senta-se</li> <li>- grita</li> <li>- tenta bater</li> <li>- tira do plano de trabalho o símbolo</li> <li>- põe o símbolo no tabuleiro</li> <li>- tira a atividade</li> <li>- coloca o tabuleiro na prateleira</li> <li>- começa a trabalhar</li> <li>- arrumando-a no tabuleiro</li> <li>- tira do plano de trabalho o símbolo</li> <li>- põe o símbolo no tabuleiro</li> <li>- tira a atividade</li> <li>- colocou o tabuleiro na prateleira</li> <li>- começa a realizar a tarefa</li> <li>- arrumando-a depois no tabuleiro</li> <li>- sentou-se</li> <li>- tirou do plano de trabalho o símbolo</li> <li>- colocou-o no tabuleiro</li> <li>- tirou a atividade</li> <li>- colocou o tabuleiro na prateleira</li> <li>- começou a realizar a tarefa</li> </ul>			
---	------------------------------------	--	--	--	--

<p><b>Comportamento do aluno “1” (continuação)</b></p>	<p><b><u>Com a professora</u> (continuação)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- arrumando-a no tabuleiro</li> <li>- tentou levantar-se</li> <li>- tirou do plano de trabalho o símbolo</li> <li>- colocou-o no tabuleiro</li> <li>- tirou a atividade</li> <li>- colocou o tabuleiro na prateleira</li> <li>- começou a realizar a tarefa.</li> <li>- arrumando-a depois no tabuleiro</li> <li>- pediu para ir para o Computador</li> <li>- dando a respectiva tira frase</li> </ul>			<p>32</p>
--	---	---	--	--	-----------

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA - Aluno 1 – 2ª Observação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA CATEGORIA	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA SUBCATEGORIA
Comportamento do aluno "1"	<u>Individual</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dirige-se para a porta da Unidade</li> <li>- espera uns instantes</li> <li>- dirige-se</li> <li>- pega no copo</li> <li>- enche-o</li> <li>- bebe-a.</li> <li>- sem necessitar de qualquer ajuda física,</li> <li>- tira do plano de trabalho o símbolo</li> <li>- põe no tabuleiro,</li> <li>- tira a atividade</li> <li>- coloca o tabuleiro na prateleira</li> <li>- começa a realizá-la.</li> <li>- sem necessitar de qualquer ajuda física</li> <li>- arrumando-a depois no tabuleiro</li> <li>- tirou do plano de trabalho o símbolo</li> <li>- colocou-o no tabuleiro</li> <li>- tirou a atividade</li> <li>- colocou o tabuleiro</li> </ul>	46	46	

<b>Comportamento do aluno “1” (continuação)</b>	<b><u>Individual</u> (continuação)</b>	na prateleira - começa a realizar a tarefa - sem necessitar de qualquer ajuda física - arrumando-a depois no tabuleiro. - tirou do plano de trabalho o símbolo - colocou-o no tabuleiro, - tirou a atividade - colocou o tabuleiro na prateleira - começa a realizar a tarefa - sem necessitar de qualquer ajuda física - arrumando-a depois no tabuleiro. - levantou-se - agarrando a mochila e o dossier - correu - aos pulos - foi à sua mesa buscar os DVD's - sentou-se na área do computador			34
---	--	--	--	--	----



Comportamento do aluno "1" (continuação)	<u>Com os colegas</u>	entra com os restantes alunos.			
	<u>Com a professora</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dirige-se</li> <li>- senta-se</li> <li>- liga a luz</li> <li>- coloca os DVD's em cima da mesa.</li> <li>- tira do plano de trabalho o símbolo</li> <li>- põe o símbolo no tabuleiro</li> <li>- tira a atividade</li> <li>- coloca o tabuleiro na prateleira</li> <li>- começa a trabalhar</li> <li>- pediu para ir para o Computador</li> <li>- dando a respetiva tira frase</li> </ul>			11
	<u>Com as assistentes operacionais</u>	- com as duas assistentes operacionais			1

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA - Aluno 1 – 3ª Observação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA CATEGORIA	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA SUBCATEGORIA
Comportamento do aluno "1"	<u>Individual</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- entra na casa de banho</li> <li>- dirige-se para a sanita</li> <li>- tira a mochila</li> <li>- atira-a para o chão.</li> <li>- baixa as calças e cuecas</li> <li>- puxa o autoclismo</li> <li>- dirige-se para o lavatório</li> <li>- lava as mãos</li> <li>- limpa-as às toalhas de papel</li> <li>- deita no caixote</li> <li>- tira a mochila</li> <li>- coloca-a nas costas.</li> <li>- senta-se no chão</li> <li>- tira a mochila</li> <li>- abre-a</li> <li>- tira de dentro DVD's</li> <li>- fica a vê-los.</li> <li>- levanta-se</li> <li>- tenta entrar na Escola</li> <li>- volta a sentar-se</li> </ul>	27	27	20

<b>Comportamento do aluno “1” (continuação)</b>	<b><u>Com as assistentes operacionais</u></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- agarra-a do chão</li><li>- põe no fecho</li><li>- sobe as cuecas, as calças</li><li>- tenta resistir</li><li>- puxa-a</li><li>- levanta-se</li><li>- vai atrás dos DVD's.</li></ul>			7
---	---	---	--	--	---

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA - Aluno 2 – 1.ª Observação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA CATEGORIA	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA SUBCATEGORIA
Comportamento do aluno “2”	<u>Individual</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dirige-se para a porta</li> <li>- espera</li> <li>- dirige-se para a torneira</li> <li>- pega no copo</li> <li>- enche-o</li> <li>- bebe</li> <li>- dirige-se para a área de brincar</li> <li>- não tira do plano de trabalho o símbolo</li> <li>- não manifesta dificuldade na realização do puzzle</li> <li>- quando apresenta alguma dificuldade consegue resolver sozinho</li> <li>- conseguiu terminar com sucesso a atividade</li> <li>- arrumando posteriormente no tabuleiro</li> <li>- sem nenhuma ajuda</li> </ul>	45	45	

Comportamento do aluno "2" (continuação)	<u>Individual</u> (continuação)	física. - faz o emparelhamento correto - põe o tabuleiro na prateleira do lado direito. - levanta-se - vai para a área de brincar			17
	<u>Com os colegas</u>	- entra com os restantes alunos			1
	<u>Com a professora</u>	- dirige-se imediatamente para a sua área de trabalhar - tira de dentro do tabuleiro a atividade - começa a realizá-la - tira do plano de trabalho o símbolo correspondente à tarefa - põe no tabuleiro - coloca-o em cima da mesa - fez a associação correta - apontou sempre para cada símbolo - não fez cópia correta de todas as frases, - necessitou sempre			

<b>Comportamento do aluno “2” (continuação)</b>	<b><u>Com a professora</u> (continuação)</b>	<p>de ajuda física.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tira do plano de trabalho o símbolo correspondente à tarefa</li> <li>- põe no tabuleiro</li> <li>- coloca-o em cima da mesa</li> <li>- tira a atividade</li> <li>- aponta</li> <li>- tira do plano de trabalho o símbolo</li> <li>- põe no tabuleiro</li> <li>- coloca-o em cima da mesa</li> <li>- tira a atividade</li> <li>- põe o tabuleiro vazio na prateleira</li> <li>- aponta</li> <li>- vai buscar o cartão</li> <li>- coloca no sítio correto</li> <li>- aponta</li> <li>- vai buscar o cartão</li> <li>- coloca no sítio correto</li> <li>- aponta</li> <li>- vai buscar o cartão</li> <li>- coloca no sítio correto</li> </ul>			27
---	--	---	--	--	----

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA - Aluno 2 – 2.ª Observação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA CATEGORIA	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA SUBCATEGORIA
Comportamento do aluno “2”	<u>Individual</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dirige-se para a porta</li> <li>- espera uns instantes</li> <li>- dirige-se para a torneira</li> <li>- pega no copo</li> <li>- enche-o</li> <li>- bebe</li> <li>- dirige-se para a janela</li> <li>- emparelhamento correto</li> <li>- ficou calmo</li> <li>- não demonstrando qualquer agitação</li> <li>- faz o emparelhamento correto</li> </ul>	49	49	11
	<u>Com os colegas</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- entra com os restantes alunos</li> </ul>			1
	<u>Com a professora</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tira do plano de trabalho o símbolo</li> <li>- coloca-o</li> <li>- põe o tabuleiro em cima da mesa</li> </ul>			

<p><b>Comportamento do aluno "2" (continuação)</b></p>	<p><b><u>Com a professora</u> (continuação)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tira a atividade</li> <li>- põe o tabuleiro na prateleira</li> <li>- tira do plano de trabalho o símbolo</li> <li>- põe no tabuleiro</li> <li>- coloca-o em cima da mesa</li> <li>- tira a atividade</li> <li>- põe o tabuleiro vazio na prateleira</li> <li>- faz a associação correta de todas as frases</li> <li>- e a respetiva cópia.</li> <li>- apontou sempre para cada símbolo</li> <li>- tira do plano de trabalho o símbolo</li> <li>- põe no tabuleiro</li> <li>- coloca-o em cima da mesa</li> <li>- tira a atividade</li> <li>- põe o tabuleiro na prateleira</li> <li>- aponta</li> <li>- tira do plano de trabalho o símbolo</li> <li>- põe no tabuleiro</li> <li>- coloca-o em cima da mesa</li> <li>- tira a atividade</li> </ul>			
--	---	---	--	--	--



Comportamento do aluno "2" (continuação)	<u>Com a professora</u> (continuação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- põe o tabuleiro vazio na prateleira</li> <li>- aponta</li> <li>- coloca no sítio correto</li> <li>- aponta</li> <li>- vai buscar o cartão</li> <li>- coloca no sítio correto.</li> <li>- aponta</li> <li>- vai buscar o cartão</li> <li>- coloca no sítio correto.</li> </ul>			32
	<u>Com as assistentes operacionais</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dirige-se imediatamente para a sua área de trabalhar</li> <li>- contrariado</li> <li>- quando se senta</li> <li>- Faz vocalizações</li> <li>- mexer-se na cadeira.</li> </ul>			5

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA - Aluno 2 – 3.ª Observação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA CATEGORIA	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA SUBCATEGORIA
Comportamento do aluno “2”	<u>Individual</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sai da Unidade</li> <li>- encaminha-se</li> <li>- entra na casa de banho</li> <li>- baixa as calças e cuecas</li> <li>- puxa o autoclismo</li> <li>- quer sair para o recreio</li> <li>- sai da casa de banho</li> <li>- correr na direção do recreio.</li> <li>- dirige-se para outra assistente operacional</li> <li>- esteve sempre a correr atrás da bola</li> </ul>	19	19	10
	<u>Com os colegas</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- começa a atira-la para os colegas</li> <li>- chutá-la</li> <li>- atirá-la para os pares</li> <li>- segue-os.</li> </ul>			4
	<u>Com as assistentes operacionais</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- puxa a assistente operacional</li> <li>- sobe as cuecas, as calças</li> <li>- lava as mãos</li> <li>- limpa-as às toalhas de papel</li> </ul>			

Comportamento do aluno “2” (continuação)	<u>Com as</u> <u>assistentes</u> <u>operacionais</u> <u>(continuação)</u>	- deita no caixote			5
--	--	--------------------	--	--	---

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA - Aluno 3 – 1.ª Observação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA CATEGORIA	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA SUBCATEGORIA
Comportamento do aluno "3"	<u>Individual</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diz "Vamos pôr o 1"</li> <li>- põe o símbolo no tabuleiro</li> <li>- tira a atividade</li> <li>- começa a realizá-la</li> <li>- arrumou o tabuleiro</li> <li>- começa a ler</li> <li>- aponta com o dedo cada um dos símbolos</li> <li>- vira as folhas</li> <li>- arruma o livro no tabuleiro.</li> <li>- diz: "Vamos pôr o 2"</li> <li>- põe o símbolo que está no plano de trabalho no tabuleiro</li> <li>- tira a atividade</li> <li>- arruma o tabuleiro</li> <li>- começa a realizar</li> <li>- tira as palavras</li> <li>- vai verbalizando</li> <li>- associa ao número correspondente</li> <li>- arruma-a no tabuleiro</li> <li>- começa a seguinte</li> </ul>	30	30	

<b>Comportamento do aluno “3” (continuação)</b>	<b><u>Individual</u></b> <b>(continuação)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diz: “Vamos pôr o 3”</li> <li>- põe o símbolo que está no plano de trabalho no tabuleiro</li> <li>- tira a atividade</li> <li>- arruma o tabuleiro</li> <li>- começa a realizar a atividade</li> <li>- tira as palavras</li> <li>- vai verbalizando</li> <li>- associa a palavra, ao símbolo</li> <li>- vira as folhas</li> </ul>			28
	<b><u>Com a professora</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dirige-se para a sua área de trabalhar</li> <li>- senta-se</li> </ul>			2

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA - Aluno 3 – 2.ª Observação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA CATEGORIA	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA SUBCATEGORIA
Comportamento do aluno “3”	<u>Individual</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diz “Vamos pôr o 1</li> <li>- tira as palavras</li> <li>- “3” verbaliza</li> <li>- associa à imagem correspondente</li> <li>- atira para o chão a atividade</li> </ul>	35	35	5
	<u>Com a professora</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- olha para a professora</li> <li>- não obedece</li> <li>- ri-se também</li> <li>- tira o chapéu</li> <li>- coloca-o na prateleira.</li> <li>- senta-se</li> <li>- começa a rir-se.</li> <li>- para de rir</li> <li>- tira do plano de trabalho o símbolo</li> <li>- põe o símbolo no tabuleiro</li> <li>- tira a atividade</li> <li>- começa a realizá-la</li> <li>- arrumou o tabuleiro</li> <li>- agarra em cada um</li> </ul>			

Comportamento do aluno "3" (continuação)	<u>Com a professora</u> (continuação)	<p>dos tabuleiros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- atira todos os tabuleiros para o chão</li> <li>- começou a rir-se</li> <li>- fugir.</li> <li>- apanhar as coisas do chão</li> <li>- a rir-se</li> <li>- apanhou todas as atividades</li> <li>- colocou-as nos tabuleiros</li> <li>- senta-se</li> <li>- está muito agitado</li> <li>- tenta bater à professora</li> <li>- "bate".</li> </ul>			25
	<u>Com as assistentes operacionais</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gritar</li> <li>- aos saltos.</li> <li>- não o tira</li> <li>- ri-se.</li> <li>- foge</li> </ul>			5

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA - Aluno 3 – 3.ª Observação 1

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA CATEGORIA	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA SUBCATEGORIA
Comportamento do aluno “3”	<u>Individual</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- entra na casa de banho</li> <li>- dirige-se para a sanita</li> <li>- baixa as calças e cuecas</li> <li>- puxa o autoclismo</li> <li>- dirige-se para o lavatório</li> <li>- lava as mãos</li> <li>- limpa-as às toalhas de papel</li> <li>- deita no caixote</li> <li>- chega ao recreio fica a olhar.</li> <li>- fica parado</li> <li>- observar</li> <li>- o “3” fica parado</li> <li>- corre</li> <li>- começa a observá-la.</li> <li>- dirige-se para a porta</li> </ul>	26	26	15
	<u>Com os colegas</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- correr atrás da colega</li> <li>- Corre, seguindo o</li> </ul>			



<b>Comportamento do aluno “3” (continuação)</b>	<b><u>Com os colegas (continuação)</u></b>	<p>trajeto que ela está a fazer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dá várias voltas no recreio a correr</li> <li>- 3 para</li> <li>- volta a correr</li> <li>- Corre, seguindo o trajeto que ela está a fazer</li> </ul>			6
	<b><u>Com as assistentes operacionais</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sobe as cuecas e as calças</li> <li>- espera junto da porta</li> <li>- sai</li> <li>- O “3” e a colega dirigem-se para o sítio onde está a assistente operacional.</li> <li>- “3” e a colega dirigem-se para o local onde está a assistente operacional</li> </ul>			5

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA - Aluno 4 – 1ª Observação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA CATEGORIA	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA SUBCATEGORIA
Comportamento do aluno “4”	<u>Individual</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a fazer vocalizações</li> <li>- olha para a professora</li> <li>- dirige-se para a área de brincar</li> <li>- a fazer vocalizações</li> <li>- bate com a ponta dos dedos na mesa</li> <li>- Começa a fazer vocalizações</li> <li>- Manifesta dificuldade na realização de uma parte do puzzle.</li> <li>- a fazer vocalizações</li> <li>- olha para a sala.</li> <li>- vai verbalizando as palavras</li> <li>- associa à imagem correspondente</li> <li>- vira a maioria das folhas</li> <li>- para de trabalhar</li> <li>- faz: “mémémé”</li> <li>- pega no tabuleiro</li> <li>- coloca-a dentro do tabuleiro</li> </ul>	43	43	24

<b>Comportamento do aluno “4” (Continuação)</b>	<b><u>Individual</u></b> <b>(Continuação)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- põe no armário</li> <li>- a bater com as pontas dos dedos em cima da mesa.</li> <li>- Vira-se para trás</li> <li>- Não passa para contagem seguinte.</li> <li>- Tira os algarismos</li> <li>- Vai verbalizando.</li> <li>- associa à quantidade correspondente</li> <li>- Vira a maioria das folhas</li> </ul>			
	<b><u>Com a professora</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dirige-se para o local</li> <li>- senta-se</li> <li>- liga a luz</li> <li>- não tira do plano de trabalho a tarefa</li> <li>- tira a atividade</li> <li>- começa a realizá-la.</li> <li>- recomeça a fazer o puzzle</li> <li>- pega no tabuleiro</li> <li>- coloca a caixa dentro</li> <li>- põe o tabuleiro no armário</li> <li>- tira do plano de trabalho o símbolo</li> <li>- põe no tabuleiro</li> <li>- começa a realizar a tarefa.</li> </ul>			

<p><b>Comportamento do aluno “4” (Continuação)</b></p>	<p><b><u>Com a professora</u> (Continuação)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recomeça a trabalhar</li> <li>- tira do plano de trabalho a indicação da tarefa</li> <li>- coloca-a no tabuleiro</li> <li>- põe em cima da mesa.</li> <li>- e pega na mão da professora</li> <li>- coloca na atividade o algarismo</li> </ul>			<p>19</p>
--	---	--	--	--	-----------

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA - Aluno 4 – 2ª Observação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA CATEGORIA	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA SUBCATEGORIA
Comportamento do aluno "4"	<u>Individual</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a fazer vocalizações</li> <li>- dirige-se para a porta</li> <li>- espera</li> <li>- dirige-se para a torneira</li> <li>- pega no copo</li> <li>- enche-o</li> <li>- bebe-a</li> <li>- dirige-se para a sua área de trabalhar</li> <li>- senta-se</li> <li>- liga a luz.</li> <li>- a fazer vocalizações.</li> <li>- não tira do plano de trabalho a tarefa</li> <li>- vai verbalizando.</li> <li>- Vira a maioria das folhas</li> <li>- faz várias paragens</li> <li>- pega no tabuleiro</li> <li>- coloca-a dentro</li> <li>- põe no armário</li> <li>- vai verbalizando.</li> <li>- Associa</li> <li>corretamente as</li> </ul>	34	34	23

Comportamento do aluno "4" (continuação)	<u>Individual</u> (continuação)	frases às imagens - Tira as palavras - associa à imagem - Vira a maioria das folhas			
	<u>Com os colegas</u>	- entra com os restantes alunos,			1
	<u>Com a professora</u>	- coloca no tabuleiro o símbolo - tira a atividade - começa a realizá-la. - aponta - Tira as palavras - associa ao algarismo correspondente - tira do plano de trabalho o símbolo - põe no tabuleiro - tira a atividade - começa a realizá-la.			10

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA - Aluno 4 – 3.ª Observação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA CATEGORIA	TOTAL DE COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NA SUBCATEGORIA
Comportamento do aluno “4”	<u>Individual</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a fazer vocalizações</li> <li>- encaminha-se para a casa de banho</li> <li>- sai da casa de banho</li> <li>- corre para o recreio.</li> <li>- corre, de um lado para o outro</li> <li>- volta a correr</li> <li>- desce as escadas</li> <li>- volta a correr pelo recreio</li> <li>- vai para junto do portão</li> <li>- fica a olhar para o exterior</li> <li>- corre para dentro da Escola</li> <li>- fica à espera na porta</li> </ul>	20	20	12
	<u>Com os colegas</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- para e estende a mão</li> <li>- recebe e come a batata entregue pelo colega.</li> <li>- a ver uns colegas</li> </ul>			

Comportamento do aluno "4" (continuação)	<u>Com os colegas (continuação)</u>	que estão a saltar à corda. - agarra um dos lados da corda - dá à corda - larga-a			6
	<u>Com as assistentes operacionais</u>	- olha para uma das auxiliares - volta a subir			2



**Escola E. B.1 / J.I.**  
**Ano Letivo 2011/2012 – A.E.C.**

**Objetivos propostos pela U.E.E. a trabalhar nas**  
**Atividades de Enriquecimento Curricular**

**ALUNO: 1**

**3 .º Ano Turma A**

**MOTRICIDADE**

Motricidade Global

**Coordenar movimentos amplos**

- Correr e saltar com movimentos coordenados
- Atirar uma bola, com a mão, de pé, em três ocasiões diferentes.
- Chutar uma bola parada, após demonstração em três ocasiões diferentes.
- Andar sobre um banco sueco, após instrução verbal, em três ocasiões diferentes.

**Coordenar movimentos implicando força e direção**

- Atirar uma bola com a mão a outrem;
- Chutar uma bola na direção de outrem;
- Agarrar uma bola com as duas mãos.

**OCUPAÇÃO**

**Realizar trabalhos com papel**

- Rasgar papel.
- Pintar.
- Colar.

**Objetivos propostos a trabalhar nas**  
**Atividades de Enriquecimento Curricular**

(continuação)

**Realizar trabalhos com pastas moldáveis**

- Amassar.
- Fazer bolas.
- Fazer rolos.

2011/2012



ÁREA	SUB-ÁREA	METAS	OBJECTIVOS				
INDEPENDÊNCIA PESSOAL	ALIMENTAÇÃO	Beber	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indicar a necessidade de beber, utilizando o PECS.</li> </ul>				
		Comer	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indicar a necessidade de comer, utilizando o PECS.</li> </ul>				
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Usar a faca para espalhar manteiga ou compota no pão.</li> </ul>				
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Cortar alimentos com a faca ajudando com o garfo.</li> </ul>				
		Adquirir hábitos à mesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esperar que o sirvam, em ocasiões diferentes.</li> </ul>				
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Encher o copo com água.</li> </ul>				
	HIGIENE	Controlar os esfínteres e usar a casa de banho	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indicar a necessidade de urinar ou defecar, apontando o símbolo do SPC correspondente ou utilizando o PECS.</li> </ul>				
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Ir à casa de banho, limpando-se e accionando o autoclismo;</li> </ul>				
		Cuidar da sua higiene pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>Colaborar quando lhe lavam os dentes;</li> </ul>				
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Colaborar quando lhe dão banho, <u>lavando</u> as pernas, os braços e a cara.</li> </ul>				
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Lavar as mãos, com água e sabonete líquido, sem ajuda do adulto.</li> </ul>				
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Lavar a cara</li> </ul>				
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Assoar-se sozinho</li> </ul>				

2011/2012

<b>INDEPENDÊNCIA PESSOAL (cont.)</b>	<b>VESTUÁRIO</b>	Despir-se	• Puxar para baixo cuecas e meias e calças;				
			• Despir calças quando desabotoadas;				
			• Despir o casaco quando desapertado;				
			• Despir camisolas;				
			• Descalçar os sapatos;				
			• Desapertar fechos;				
			• Desabotoar botões;				
			• Despir sozinho peças simples tipo: casaco, camisola, calças.				
		Vestir-se	• Enfiar os braços nas mangas, sem ajuda do adulto.				
			• Enfiar as pernas nas calças, com supervisão do adulto				
			• Calçar os sapatos;				
			• Vestir peças simples sem abotoar;				
			• Apertar fechos;				
			• Abotoar botões;				
			• Vestir peças complexas: camisas e camisolas.				

2011/2012

INDEPENDÊNCIA PESSOAL (cont.)	VESTUÁRIO (cont.)	Vestir-se (cont.)	• Vestir peças simples, fechando-as (fechos ou botões).				
			• Colaborar no atar dos atacadores.				
TEMPOS LIVRES		Ocupar-se de forma lúdica	• Seguir brincadeiras e jogos;				
			• Entreter-se com brinquedos ou jogos da sua preferência;				
		Ocupar os seus tempos livres de uma maneira adequada.	• Brincar em casa,				
			• Ver livros e revistas;				
			• Ver televisão;				

**LEGENDA:** Não Satisfaz Satisfaz Satisfaz Bem Não trabalhado

Preencha com uma X, atendendo à legenda, a resposta que mais se adequa ao seu educando para cada um dos objetivos.

Obrigada.

O encarregado de educação \_\_\_\_\_

# APÊNDICES

**CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO PARA PERTURBAÇÃO AUTÍSTICA**

**SEGUNDO A DSM – IV – TR**

A. Um total de seis (ou mais) itens de (1) (2) e (3), com pelo menos dois de (1), e um de (2) e de (3).

(1) déficit qualitativo na interação social, manifestado pelo menos por duas das seguintes características:

(a) acentuado déficit no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contacto ocular, expressão fácil, postura corporal e gestos reguladores da interação social;

(b) incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;

(c) ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objetivos (por exemplo; não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse);

(d) falta de reciprocidade social ou emocional;

(2) défices qualitativos na comunicação, manifestados pelo menos por uma das seguintes características:

(a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);

(b) nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;

(c) uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;

(d) ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou de jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento;

(3) padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:

(a) preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no objetivo;

(b) adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;

(c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);

(d) preocupação persistente com partes de objetos.

B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: (1) interação social, (2) linguagem usada na comunicação social (3), jogo simbólico ou imaginativo.

C. A perturbação não é melhor explicada pela presença de uma Perturbação de Rett ou Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância.



**CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO PARA AUTISMO INFANTIL**

**SEGUNDO O ICD-10-R**

Perturbação global do desenvolvimento caracterizada por:

- (a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos
- (b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes:

- Interações sociais
- Comunicação
- Comportamento estereotipado e repetitivo.

A perturbação é normalmente acompanhada de numerosas outras manifestações não específicas, designadamente: fobias, perturbações do sono ou da alimentação, crises de birras ou agressividade (auto-agressividade).

Inclui: Perturbação Autista, Autismo e Psicose Infantil e Síndrome de Kanner.

Exclui: Psicopatologia Autista.

(Adaptado de World Health Organization, 2006)

# C.A.R.S.

## (Childhood Autism Rating Scale)

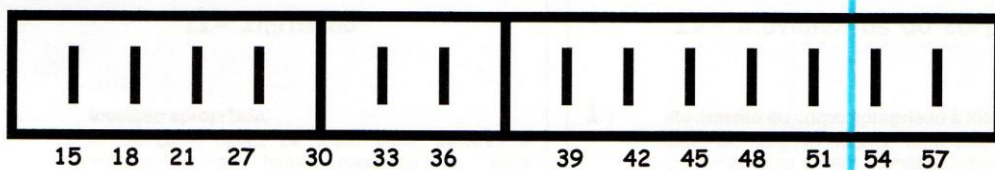
Eric Schopler, Robert J. Reichler e Barbara Rochen Renner

Nome: Aluno 1  
 DN:   
 Data:   
 Idade: 9A 8M

### Escala de Cotação

																53,5
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	Cotação Total	
3	4	3,5	4	3,5	4	3	3,5	2,5	4	4	3	4	3,5	4		

### Cotação Total



Sem Autismo

Autismo Ligeiro  
Moderado

Autismo Grave

**CARS - Childhood Autism Rating Scale .**

Escala comportamental composta por 15 itens, desenvolvida para identificar crianças com Perturbação no Espectro do Autismo, permitindo uma classificação clínica da sua gravidade em: ligeiro, moderado e grave.

**I- Relação com as pessoas**

- 1** Sem evidência de anomalia ou dificuldade na relação com as pessoas.  
Alguma timidez, agitação ou aborrecimento pode ser observada na avaliação, mas não a um nível superior ao que é esperado para uma criança da mesma idade.
- 1,5**
- 2** Relação ligeiramente anormal.  
Evita olhar nos olhos do adulto, evita o adulto ou zanga-se se a interacção é forçada, excessivamente tímido, não responde para o adulto como uma criança da sua idade, ou mais ligada aos pais do que é esperado.
- 2,5**
- 3** Relação moderadamente anormal.  
A criança está distante e ignorando os adultos e parecendo ausentar-se por momentos. São necessários esforços e persistência para prender a sua atenção. O contacto iniciado pela criança é mínimo e a qualidade é pouco pessoal.
- 3,5**
- 4** Relação gravemente anormal.  
A criança está distante e desinteressada do que o adulto está a fazer. Quase nunca inicia ou responde ao contacto com o adulto. Somente um esforço mais persistente consegue prender a sua atenção.

OBS:

**III- Resposta Emocional**

- 1** Respostas emocionais adequadas à idade e à situação. A criança mostra um tipo e grau de resposta adequada, revelada por alteração na expressão facial, postura e atitude.
- 1,5**
- 2** Resposta Emocional ligeiramente anormal.  
Ocasionalmente desenvolve um tipo ou grau de reacção emocional desajustada. As reacções muitas vezes não estão relacionadas com os objectos ou acontecimentos à sua volta.
- 2,5**
- 3** Resposta emocional moderadamente anormal.  
Tipo e/ ou grau de resposta desajustada. Reacções muito apagadas ou excessivas e outras vezes não relacionadas com a situação. Pode gritar, rir sem motivo aparente.
- 3,5**
- 4** Resposta emocional gravemente anormal.  
Raramente a resposta é adequada à situação; o humor mantém-se independentemente da alteração dos acontecimentos. Por outro lado, pode manifestar diferentes emoções num curto espaço de tempo, mesmo que nada se altere.

OBS: Dado qe está medi-  
cado.

**II- Imitação**

- 1** Imitação apropriada.  
A criança é capaz de imitar sons, palavras e movimentos de forma adequada às suas capacidades.
- 1,5**
- 2** Imitação ligeiramente anormal.  
Imita comportamentos simples como bater palmas ou sons simples na maior parte das vezes. Ocasionalmente pode imitar somente depois de muito estimulado ou com algum tempo de atraso.
- 2,5**
- 3** Imitação moderadamente anormal.  
Imita só parte do tempo, requerendo uma grande persistência e ajuda do adulto. Pode frequentemente imitar após algum tempo de atraso.
- 3,5**
- 4** Imitação gravemente anormal.  
Raramente imita ou nunca imita sons, palavras ou movimentos mesmo com a ajuda do adulto.

OBS:

**IV- Movimentos do corpo**

- 1** Movimento do corpo apropriado à idade.  
Move-se com a mesma facilidade, agilidade e coordenação da criança normal na mesma idade.
- 1,5**
- 2** Movimento do corpo ligeiramente anormal.  
Algumas peculiaridades podem estar presentes, tais como uma criança desajeitada, movimentos repetitivos, coordenação pobre ou aparecimento raro de movimentos invulgares referidos só no ponto 3.
- 2,5**
- 3** Movimento do corpo moderadamente anormal.  
Notados comportamentos nitidamente estranhos e não usuais para esta idade. Pode incluir movimentos finos dos dedos, postura peculiar dos dedos ou corpo, auto-agressão, balanceio, rodopiar, entrelaçar os dedos, marcha em bicos dos pés.
- 3,5**
- 4** Movimento do corpo gravemente anormal.  
Movimentos descritos no ponto 3, mas frequentes e intensos. Estes comportamentos persistem, muito embora se proibam ou se envolva a criança noutras actividades.

OBS:

**CARS - Childhood Autism Rating Scale .**

Escala comportamental composta por 15 itens, desenvolvida para identificar crianças com Perturbação no Espectro do Autismo, permitindo uma classificação clínica da sua gravidade em: ligeiro, moderado e grave.

**V- Utilização dos objectos**

- 1** Interesse e uso apropriados de Brinquedos ou objectos.  
A criança mostra um interesse normal em objectos ou brinquedos apropriados para o nível e usa-os de modo apropriado.
- 1,5**
- 2** Interesse e uso ligeiramente inapropriados de objectos ou brinquedos.  
Pode mostrar menos interesse que o normal num brinquedo ou brincar com ele de modo infantil, como batendo com ele ou levando-o à boca, num idade em que este comportamento já não é aceitável
- 2,5**
- 3** Interesse e uso moderadamente inapropriados de objectos ou brinquedos.  
Mostra pouco interesse em brinquedos e objectos ou pode estar preocupado em os utilizar de um modo anómalo e estranho. Pode focar a atenção numa parte insignificante destes, ficar fascinado com a reflexão da luz do objecto, mover repetidamente uma parte do objecto, em particular, ou brincar só com um objecto, excluindo os outros. Este comportamento pode ser pelo menos parcial ou temporariamente modificado.
- 3,5**
- 4** Interesse e uso gravemente inapropriados de objectos ou brinquedos.  
A Comportamento semelhante ao ponto 3, mas de um modo mais frequente e intenso. É muito difícil desligar-se destas actividades, uma vez nela embrenhada, sendo muito difícil alterar esta utilização desajustada.

**OBS:**

**VI- Adaptação à mudança**

- 1** Adaptação à mudança adequada.  
Pode reagir à mudança da rotina, mas aceita-a sem stress desajustado.
- 1,5**
- 2** Adaptação à mudança ligeiramente anormal.  
Quando o adulto tenta mudar de tarefa esta pode querer continuar na mesma tarefa, ou usar o mesmo material, mas consegue-se desviar a sua atenção facilmente. Por exemplo, pode-se zangar se é levado a um supermercado diferente ou se fez um percurso diferente da escola, mas consegue-se acalmar facilmente.
- 2,5**
- 3** Adaptação à mudança moderadamente anormal.  
Resiste activamente às mudanças de rotina. Quando se tenta alterar uma actividade, tenta manter a anterior, sendo difícil de dissuadir. Por exemplo, insiste em recolocar a mobília que foi mudada. Fica zangado e infeliz quando uma rotina estabelecida é alterada.
- 3,5**
- 4** Adaptação à mudança gravemente anormal.  
Quando ocorrem mudanças mostra uma reacção intensa que é difícil de eliminar. Se a mudança é imposta, fica extremamente zangada, não colaborante respondendo com birras.

**OBS:**

**VII- Resposta Visual**

- 1** Resposta visual adequada à idade  
O comportamento visual é normal. A visão é usada em conjunto com os outros sentidos para explorar objectos.
- 1,5**
- 2** Resposta visual ligeiramente anormal  
Tem de ser lembrado de tempos a tempos para olhar para os objectos. Pode estar mais interessada em olhar para um espelho ou luzes que uma criança da mesma idade e, ocasionalmente, ficar com o olhar ausente.
- 2,5**
- 3** Resposta visual moderadamente anormal  
Tem de ser lembrada frequentemente para olhar o que está a fazer. Pode ficar com o olhar fixo, ausente, evitar olhar nos olhos das pessoas, olhar para os objectos de um ângulo estranho ou leva-los muito perto dos olhos, embora vendo normalmente.
- 3,5**
- 4** Resposta visual gravemente anormal.  
Evita olhar para as pessoas ou certos objectos constantemente e pode mostrar formas extremas de peculiaridades visuais descritas acima.

**OBS:**

**VIII- Resposta ao som**

- 1** Resposta ao som adequada à idade  
O comportamento auditivo é normal. A audição é utilizada em conjunto com os outros sentidos, como a visão e o tacto.
- 1,5**
- 2** Resposta emocional ligeiramente anormal  
Alguma falta de resposta para alguns sons ou uma resposta ligeiramente exagerada para outros. POR vezes a resposta ao som pode ser atrasada e os sons podem ocasionalmente necessitar de repetição para prender a atenção da criança. Por vezes distrai-se por sons externos.
- 2,5**
- 3** Resposta ao som moderadamente anormal  
A resposta ao som varia muitas vezes. Muitas vezes ignora um som nos primeiros minutos em que é desencadeado. Pode assustar-se por sons do dia a dia, tapando os ouvidos quando os ouve.
- 3,5**
- 4** Resposta ao som gravemente anormal  
A criança hiper ou hipo reage de um modo independente do tipo de sons.

**OBS:**

**CARS - Childhood Autism Rating Scale**

Escala comportamental composta por 15 itens, desenvolvida para identificar crianças com Perturbação no Espectro do Autismo, permitindo uma classificação clínica da sua gravidade em: ligeiro, moderado e grave.

**IX- Resposta ao paladar, cheiro e tacto**

- 1** **Resposta normal ao paladar, olfacto e tacto**  
Explora os objectos novos de um modo apropriado à idade, tocando-lhes e observando-os. O paladar e olfacto podem ser utilizados quando apropriado, como nos casos em que o objecto é parecido com algo que se come. Reagem a estímulos dolorosos menores do dia a dia decorrentes de quedas, pancadas e beliscões, expressando desconforto mas não de um modo excessivo.
- 1,5**
- 2** **Uso e resposta ligeiramente anormal do paladar, olfacto e tacto.**  
Persiste em levar objectos à boca, mesmo quando as crianças da sua idade já ultrapassaram essa fase. Pode, por vezes, cheirar ou tomar o gosto de objectos não comestíveis. Pode ignorar ou reagir excessivamente a um beliscão ou estímulo doloroso ligeiro, que a criança normal expressa apenas com um ligeiro desconforto.
- 2,5**
- 3** **Uso e resposta moderadamente anormal do paladar, olfacto e tacto.**  
Pode estar moderadamente preocupada em tocar, cheirar ou saborear objectos ou pessoas. Pode mostrar uma reacção moderadamente anormal à dor reagindo muito pouco.
- 3,5**
- 4** **Uso e resposta moderadamente anormal do paladar, olfacto e tacto**  
Mostra-se preocupado em cheirar, saborear ou tocar objectos mais pela sensação do que pela exploração, ou uso anormal do objecto. Pode ignorar completamente a dor ou reagir fortemente a algo que apenas motiva desconforto ligeiro.

**OBS:**

**XI- Comunicação verbal**

- 1** **Normal em relação com a idade e situação**
- 1,5**
- 2** **Comunicação verbal ligeiramente anormal.**  
Atraso global da linguagem. Muita linguagem tem sentido, contudo ecolalia e troca de pronomes ocorrem ocasionalmente quando já ultrapassada a idade em que isso normalmente ocorre. Muito ocasionalmente são utilizadas palavras peculiares e jargão.
- 2,5**
- 3** **Comunicação verbal moderadamente anormal.**  
Linguagem pode estar ausente. Se presente, pode ser uma mistura de alguma linguagem com sentido e outra peculiar como a jargão, ecolalia e troca de pronomes. Alguns exemplos incluem repetição sem fins comunicativos de reclames de T.V.; reportagens do tempo e jogos. Quando é utilizada linguagem com sentido, pode incluir peculiaridades, como questões frequentes ou preocupação com tópicos peculiares.
- 3,5**
- 4** **Comunicação verbal gravemente anormal.**  
Não é utilizada linguagem com sentido. Em vez disso, pode ter gritos, sons esquisitos ou parecidos com animais ou barulhos complexos simulando linguagem. Pode mostrar uso persistente e bizarro de palavras ou frases reconhecíveis.

**OBS:**

**XII- Comunicação não verbal**

- 1** **De forma adequada à idade e circunstâncias**
- 1,5**
- 2** **Uso ligeiramente anormal da comunicação não verbal.**  
A comunicação não verbal utilizada é imatura. Pode apontar, por exemplo, vagamente para o que pretende, em situações em que uma criança normal da mesma idade apontaria mais especificamente.
- 2,5**
- 3** **Uso moderadamente anormal da comunicação não verbal.**  
É geralmente incapaz de exprimir as suas necessidades ou desejos de um modo não verbal e é, geralmente incapaz de entender a comunicação não verbal dos outros. Pode levar o adulto pela mão ao objecto desejado mas é incapaz de exprimir o seu desejo por gesto ou apontando.
- 3,5**
- 4** **Uso gravemente anormal da comunicação não verbal.**  
Usa somente gestos peculiares e bizarros sem significado aparente e não parece compreender o significado dos gestos e expressões faciais dos outros.

**OBS:** Porque utiliza a metodologia PECS.

**X- Medo ou ansiedade**

- 1** **Medo ou ansiedade normais**  
O comportamento da criança é adequado à idade e à situação.
- 1,5**
- 2** **Medo ou ansiedade ligeiramente anormal.**  
Revela ocasionalmente medo ou ansiedade que é ligeiramente desajustada, por excesso ou por defeito, quando comparada com a reacção de uma criança normal na mesma idade e situação.
- 2,5**
- 3** **Medo ou ansiedade moderadamente anormal.**  
A resposta de medo desencadeada é excessiva, ou inferior ao esperado em idêntica situação, mesmo para uma criança mais nova. Pode ser difícil de entender o que a desencadeou, sendo também difícil de a confortar.
- 3,5**
- 4** **Medo ou ansiedade gravemente anormal.**  
Os medos persistem mesmo após repetidas experiências, com situações ou objectos desprovidos de perigo. Pode parecer amedrontada durante toda a consulta, sem qualquer motivo. Pelo contrário, pode não mostrar qualquer receio a situações como cães desconhecidos ou tráfego, que crianças da mesma idade evitam.

**OBS:**

**CARS - Childhood Autism Rating Scale .**

Escala comportamental composta por 15 itens, desenvolvida para identificar crianças com Perturbação no Espectro do Autismo, permitindo uma classificação clínica da sua gravidade em: ligeiro, moderado e grave.

**XIII- Nível de actividade**

- 1** Normal em relação com a idade e circunstâncias.  
A criança não é nem mais nem menos activa do que uma criança normal da mesma idade e nas mesmas circunstâncias.
- 1,5**
- 2** Nível de actividade ligeiramente anormal.  
Pode ser ligeiramente irrequieta ou lenta. O Nível de actividade desta só interfere ligeiramente com a sua realização. Geralmente é possível encorajar a criança a manter o nível de actividade adequado.
- 2,5**
- 3** Nível de actividade moderadamente anormal.  
Pode ser muito activa e difícil de conter. À noite parece ter uma energia ilimitada e não ir rapidamente para a cama. Pelo contrário, pode ser uma criança completamente letárgica, sendo necessário um grande esforço para a fazer mobilizar. Podem não gostar de jogos que envolvam actividade física, parecendo muito preguiçosos.
- 3,5**
- 4** Nível de actividade severamente anormal.  
Mostra-se extremamente activa ou inactiva, podendo transitar de um extremo para o outro. Pode ser muito difícil orientar a criança. A hiperactividade quando presente ocorre virtualmente em todos os aspectos da vida da criança, sendo necessário um controlo constante por parte do adulto. Se é letárgica, é extremamente difícil despertá-la para alguma actividade e o encorajamento do adulto é necessário para que inicie aprendizagem ou execute alguma tarefa.

**OBS:**

**XIV- Nível e consistência da resposta intelectual**

- 1** Inteligência normal e razoavelmente consistente nas diferentes áreas  
Tem uma inteligência sobreponível às outras da sua idade e não apresenta uma capacidade invulgar ou outro problema.
- 1,5**
- 2** Função intelectual ligeiramente anormal  
Não é tão desperta como as da sua idade e as suas capacidades parecem do mesmo modo atrasadas em todas as áreas.
- 2,5**
- 3** Função intelectual moderadamente anormal  
No global a criança não é tão esperta como os da sua idade, contudo em uma ou mais áreas pode funcionar próximo do normal.
- 3,5**
- 4** Função intelectual gravemente anormal.  
Enquanto a criança não é tão esperta como as outras da sua idade, pode funcionar melhor que uma criança da sua idade em uma ou mais áreas. Pode ter capacidades invulgares, como talento especial para a música, arte ou facilidade particular com os números.

**OBS:**

**XV- Impressão global**

- 1** Sem autismo.  
A criança não mostra qualquer sintoma característico de autismo.
- 1,5**
- 2** Autismo ligeiro.  
A criança revela poucos sintomas ou somente um grau ligeiro de autismo.
- 2,5**
- 3** Autismo moderado.  
A criança mostra alguns sintomas ou um grau moderado de autismo.
- 3,5**
- 4** Autismo grave  
A criança revela muitos sintomas ou um grau extremo de autismo.

**OBS:**

**OBS: Responsáveis pelo preenchimento**

Assinaturas:

Professoras de educação especial:

Professora titular de turma:

Técnicas do -CRI;

Terapeuta da fala:

Terapeuta ocupacional:



# C.A.R.S. (Childhood Autism Rating Scale)

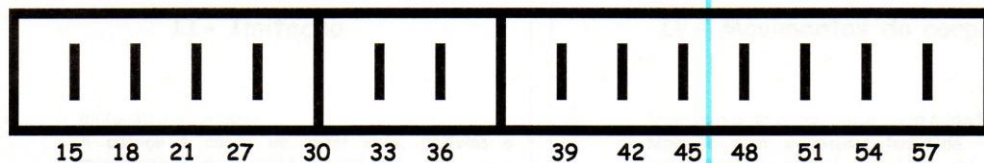
Eric Schopler, Robert J. Reichler e Barbara Rothen Renner

Nome: Aluno 2  
 DN: Idade: 10A  
 Data:

## Escala de Cotação

3,5	4	3,5	2,5	3,5	3	2,5	2	1,5	2	4	3	3	4	4	46
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	Cotação Total

## Cotação Total



Sem Autismo

Autismo Ligeiro  
Moderado

Autismo Grave

**CARS - Childhood Autism Rating Scale .**

Escala comportamental composta por 15 itens, desenvolvida para identificar crianças com Perturbação no Espectro do Autismo, permitindo uma classificação clínica da sua gravidade em: ligeiro, moderado e grave.

**I- Relação com as pessoas**

- 1** Sem evidência de anomalia ou dificuldade na relação com as pessoas.  
Alguma timidez, agitação ou aborrecimento pode ser observada na avaliação, mas não a um nível superior ao que é esperado para uma criança da mesma idade.
- 1,5**
- 2** Relação ligeiramente anormal.  
Evita olhar nos olhos do adulto, evita o adulto ou zanga-se se a interacção é forçada, excessivamente tímido, não responde para o adulto como uma criança da sua idade, ou mais ligada aos pais do que é esperado.
- 2,5**
- 3** Relação moderadamente anormal.  
A criança mostra-se distante ignorando os adultos e parecendo ausentar-se por momentos. São necessários esforços e persistência para prender a sua atenção. O contacto iniciado pela criança é mínimo e a qualidade é pouco pessoal.
- 3,5**
- 4** Relação gravemente anormal.  
A criança está distante e desinteressada do que o adulto está a fazer. Quase nunca inicia ou responde ao contacto com o adulto. Somente um esforço mais persistente consegue prender a sua atenção.

**OBS:**

**III- Resposta Emocional**

- 1** Respostas emocionais adequadas à idade e à situação. A criança mostra um tipo e grau de resposta adequada, revelada por alteração na expressão facial, postura e atitude.
- 1,5**
- 2** Resposta Emocional ligeiramente anormal.  
Ocasionalmente desenvolve um tipo ou grau de reacção emocional desajustada. As reacções muitas vezes não estão relacionadas com os objectos ou acontecimentos à sua volta.
- 2,5**
- 3** Resposta emocional moderadamente anormal.  
Tipo e/ ou grau de resposta desajustada. Reacções muito apagadas ou excessivas e outras vezes não relacionadas com a situação. Pode gritar, rir sem motivo aparente.
- 3,5**
- 4** Resposta emocional gravemente anormal.  
Raramente a resposta é adequada à situação; o humor mantém-se independentemente da alteração dos acontecimentos. Por outro lado, pode manifestar diferentes emoções num curto espaço de tempo, mesmo que nada se altere.

**OBS:**

**II- Imitação**

- 1** Imitação apropriada.  
A criança é capaz de imitar sons, palavras e movimentos de forma adequada às suas capacidades.
- 1,5**
- 2** Imitação ligeiramente anormal.  
Imita comportamentos simples como bater palmas ou sons simples na maior parte das vezes. Ocasionalmente pode imitar somente depois de muito estimulado ou com algum tempo de atraso.
- 2,5**
- 3** Imitação moderadamente anormal.  
Imita só parte do tempo, requerendo uma grande persistência e ajuda do adulto. Pode frequentemente imitar após algum tempo de atraso.
- 3,5**
- 4** Imitação gravemente anormal.  
Raramente imita ou nunca imita sons, palavras ou movimentos mesmo com a ajuda do adulto.

**OBS:**

**IV- Movimentos do corpo**

- 1** Movimento do corpo apropriado à idade.  
Move-se com a mesma facilidade, agilidade e coordenação da criança normal na mesma idade.
- 1,5**
- 2** Movimento do corpo ligeiramente anormal.  
Algumas peculiaridades podem estar presentes, tais como uma criança desajeitada, movimentos repetitivos, coordenação pobre ou aparecimento raro de movimentos invulgares referidos só no ponto 3.
- 2,5**
- 3** Movimento do corpo moderadamente anormal.  
Notados comportamentos nitidamente estranhos e não usuais para esta idade. Pode incluir movimentos finos dos dedos, postura peculiar dos dedos ou corpo, auto-agressão, balaceio, rodopiar, entrelaçar os dedos, marcha em bicos dos pés.
- 3,5**
- 4** Movimento do corpo gravemente anormal.  
Movimentos descritos no ponto 3, mas frequentes e intensos. Estes comportamentos persistem, muito embora se proibam ou se envolva a criança noutras actividades.

**OBS:**



**CARS - Childhood Autism Rating Scale .**

Escala comportamental composta por 15 itens, desenvolvida para identificar crianças com Perturbação no Espectro do Autismo, permitindo uma classificação clínica da sua gravidade em: ligeiro, moderado e grave.

**V- Utilização dos objectos**

- 1** Interesse e uso apropriados de Brinquedos ou objectos.  
A criança mostra um interesse normal em objectos ou brinquedos apropriados para o nível e usa-os de modo apropriado.
- 1,5**
- 2** Interesse e uso ligeiramente inapropriados de objectos ou brinquedos.  
Pode mostrar menos interesse que o normal num brinquedo ou brincar com ele de modo infantil, como batendo com ele ou levando-o à boca, num idade em que este comportamento já não é aceitável
- 2,5**
- 3** Interesse e uso moderadamente inapropriados de objectos ou brinquedos.  
Mostra pouco interesse em brinquedos e objectos ou pode estar preocupado em os utilizar de um modo anómalo e estranho. Pode focar a atenção numa parte insignificante destes, ficar fascinado com a reflexão da luz do objecto, mover repetidamente uma parte do objecto, em particular, ou brincar só com um objecto, excluindo os outros. Este comportamento pode ser pelo menos parcial ou temporariamente modificado.
- 3,5**
- 4** Interesse e uso gravemente inapropriados de objectos ou brinquedos.  
A Comportamento semelhante ao ponto 3, mas de um modo mais frequente e intenso. É muito difícil desligar-se destas actividades, uma vez nela embrenhada, sendo muito difícil alterar esta utilização desajustada.

**OBS:**

**VI- Adaptação à mudança**

- 1** Adaptação à mudança adequada.  
Pode reagir à mudança da rotina, mas aceita-a sem stress desajustado.
- 1,5**
- 2** Adaptação à mudança ligeiramente anormal.  
Quando o adulto tenta mudar de tarefa esta pode querer continuar na mesma tarefa, ou usar o mesmo material, mas consegue-se desviar a sua atenção facilmente. Por exemplo, pode-se zangar se é levado a um supermercado diferente ou se fez um percurso diferente da escola, mas consegue-se acalmar facilmente.
- 2,5**
- 3** Adaptação à mudança moderadamente anormal.  
Resiste activamente às mudanças de rotina. Quando se tenta alterar uma actividade, tenta manter a anterior, sendo difícil de dissuadir. Por exemplo, insiste em recolocar a mobília que foi mudada. Fica zangado e infeliz quando uma rotina estabelecida é alterada.
- 3,5**
- 4** Adaptação à mudança gravemente anormal.  
Quando ocorrem mudanças mostra uma reacção intensa que é difícil de eliminar. Se a mudança é imposta, fica extremamente zangada, não colaborante respondendo com birras.

**OBS:**

**VII- Resposta Visual**

- 1** Resposta visual adequada à idade  
O comportamento visual é normal. A visão é usada em conjunto com os outros sentidos para explorar objectos.
- 1,5**
- 2** Resposta visual ligeiramente anormal  
Tem de ser lembrado de tempos a tempos para olhar para os objectos. Pode estar mais interessada em olhar para um espelho ou luzes que uma criança da mesma idade e, ocasionalmente, ficar com o olhar ausente.
- 2,5**
- 3** Resposta visual moderadamente anormal  
Tem de ser lembrada frequentemente para olhar o que está a fazer. Pode ficar com o olhar fixo, ausente, evitar olhar nos olhos das pessoas, olhar para os objectos de um ângulo estranho ou leva-los muito perto dos olhos, embora vendo normalmente.
- 3,5**
- 4** Resposta visual gravemente anormal.  
Evita olhar para as pessoas ou certos objectos constantemente e pode mostrar formas extremas de peculiaridades visuais descritas acima.

**OBS:**

**VIII- Resposta ao som**

- 1** Resposta ao som adequada à idade  
O comportamento auditivo é normal. A audição é utilizada em conjunto com os outros sentidos, como a visão e o tacto.
- 1,5**
- 2** Resposta emocional ligeiramente anormal  
Alguma falta de resposta para alguns sons ou uma resposta ligeiramente exagerada para outros. POR vezes a resposta ao som pode ser atrasada e os sons podem ocasionalmente necessitar de repetição para prender a atenção da criança. Por vezes distrai-se por sons externos.
- 2,5**
- 3** Resposta ao som moderadamente anormal  
A resposta ao som varia muitas vezes. Muitas vezes ignora um som nos primeiros minutos em que é desencadeado. Pode assustar-se por sons do dia a dia, tapando os ouvidos quando os ouve.
- 3,5**
- 4** Resposta ao som gravemente anormal  
A criança hiper ou hipo reage de um modo independente do tipo de sons.

**OBS:**

**CARS - Childhood Autism Rating Scale**

Escala comportamental composta por 15 itens, desenvolvida para identificar crianças com Perturbação no Espectro do Autismo, permitindo uma classificação clínica da sua gravidade em: ligeiro, moderado e grave.

**IX- Resposta ao paladar, cheiro e tacto**

- 1** Resposta normal ao paladar, olfacto e tacto  
Explora os objectos novos de um modo apropriado à idade, tocando-lhes e observando-os. O paladar e olfacto podem ser utilizados quando apropriado, como nos casos em que o objecto é parecido com algo que se come. Reagem a estímulos dolorosos menores do dia a dia decorrentes de quedas, pancadas e beliscões, expressando desconforto mas não de um modo excessivo.
- 1,5**
- 2** Uso e resposta ligeiramente anormal do paladar, olfacto e tacto.  
Persiste em levar objectos à boca, mesmo quando as crianças da sua idade já ultrapassaram essa fase. Pode, por vezes, cheirar ou tomar o gosto de objectos não comestíveis. Pode ignorar ou reagir excessivamente a um beliscão ou estímulo doloroso ligeiro, que a criança normal expressa apenas com um ligeiro desconforto.
- 2,5**
- 3** Uso e resposta moderadamente anormal do paladar, olfacto e tacto.  
Pode estar moderadamente preocupada em tocar, cheirar ou saborear objectos ou pessoas. Pode mostrar uma reacção moderadamente anormal à dor reagindo muito pouco.
- 3,5**
- 4** Uso e resposta moderadamente anormal do paladar, olfacto e tacto  
Mostra-se preocupado em cheirar, saborear ou tocar objectos mais pela sensação do que pela exploração, ou uso anormal do objecto. Pode ignorar completamente a dor ou reagir fortemente a algo que apenas motiva desconforto ligeiro.

**OBS:**

**X- Medo ou ansiedade**

- 1** Medo ou ansiedade normais  
O comportamento da criança é adequado à idade e à situação.
- 1,5**
- 2** Medo ou ansiedade ligeiramente anormal.  
Revela ocasionalmente medo ou ansiedade que é ligeiramente desajustada, por excesso ou por defeito, quando comparada com a reacção de uma criança normal na mesma idade e situação.
- 2,5**
- 3** Medo ou ansiedade moderadamente anormal.  
A resposta de medo desencadeada é excessiva, ou inferior ao esperado em idêntica situação, mesmo para uma criança mais nova. Pode ser difícil de entender o que a desencadeou, sendo também difícil de a confortar.
- 3,5**
- 4** Medo ou ansiedade gravemente anormal.  
Os medos persistem mesmo após repetidas experiências, com situações ou objectos desprovidos de perigo. Pode parecer amedrontada durante toda a consulta, sem qualquer motivo. Pelo contrário, pode não mostrar qualquer receio a situações como cães desconhecidos ou tráfego, que crianças da mesma idade evitam.

**OBS:**

**XI- Comunicação verbal**

- 1** Normal em relação com a idade e situação
- 1,5**
- 2** Comunicação verbal ligeiramente anormal.  
Atraso global da linguagem. Muita linguagem tem sentido, contudo ecolalia e troca de pronomes ocorrem ocasionalmente quando já ultrapassada a idade em que isso normalmente ocorre. Muito ocasionalmente são utilizadas palavras peculiares e jargão.
- 2,5**
- 3** Comunicação verbal moderadamente anormal.  
Linguagem pode estar ausente. Se presente, pode ser uma mistura de alguma linguagem com sentido e outra peculiar como a jargão, ecolalia e troca de pronomes. Alguns exemplos incluem repetição sem fins comunicativos de reclames de T.V.; reportagens do tempo e jogos. Quando é utilizada linguagem com sentido, pode incluir peculiaridades, como questões frequentes ou preocupação com tópicos peculiares.
- 3,5**
- 4** Comunicação verbal gravemente anormal.  
Não é utilizada linguagem com sentido. Em vez disso, pode ter gritos, sons esquisitos ou parecidos com animais ou barulhos complexos simulando linguagem. Pode mostrar uso persistente e bizarro de palavras ou frases reconhecíveis.

**OBS:**

**XII- Comunicação não verbal**

- 1** De forma adequada à idade e circunstâncias
- 1,5**
- 2** Uso ligeiramente anormal da comunicação não verbal.  
A comunicação não verbal utilizada é imatura. Pode apontar, por exemplo, vagamente para o que pretende, em situações em que uma criança normal da mesma idade apontaria mais especificamente.
- 2,5**
- 3** Uso moderadamente anormal da comunicação não verbal.  
É geralmente incapaz de exprimir as suas necessidades ou desejos de um modo não verbal e é, geralmente incapaz de entender a comunicação não verbal dos outros. Pode levar o adulto pela mão ao objecto desejado mas é incapaz de exprimir o seu desejo por gesto ou apontando.
- 3,5**
- 4** Uso gravemente anormal da comunicação não verbal.  
Usa somente gestos peculiares e bizarros sem significado aparente e não parece compreender o significado dos gestos e expressões faciais dos outros.

**OBS:**

**CARS - Childhood Autism Rating Scale**

Escala comportamental composta por 15 itens, desenvolvida para identificar crianças com Perturbação no Espectro do Autismo, permitindo uma classificação clínica da sua gravidade em: ligeiro, moderado e grave.

**XIII- Nível de actividade**

- 1** Normal em relação com a idade e circunstâncias.  
A criança não é nem mais nem menos activa do que uma criança normal da mesma idade e nas mesmas circunstâncias.
- 1,5**
- 2** Nível de actividade ligeiramente anormal.  
Pode ser ligeiramente irrequieta ou lenta. O Nível de actividade desta só interfere ligeiramente com a sua realização. Geralmente é possível encorajar a criança a manter o nível de actividade adequado.
- 2,5**
- 3** Nível de actividade moderadamente anormal.  
Pode ser muito activa e difícil de conter. À noite parece ter uma energia ilimitada e não ir rapidamente para a cama. Pelo contrário, pode ser uma criança completamente letárgica, sendo necessário um grande esforço para a fazer mobilizar. Podem não gostar de jogos que envolvam actividade física, parecendo muito preguiçosos.
- 3,5**
- 4** Nível de actividade severamente anormal.  
Mostra-se extremamente activa ou inactiva, podendo transitar de um extremo para o outro. Pode ser muito difícil orientar a criança. A hiperactividade quando presente ocorre virtualmente em todos os aspectos da vida da criança, sendo necessário um controlo constante por parte do adulto. Se é letárgica, é extremamente difícil despertá-la para alguma actividade e o encorajamento do adulto é necessário para que inicie aprendizagem ou execute alguma tarefa.

**OBS:**

**XIV- Nível e consistência da resposta intelectual**

- 1** Inteligência normal e razoavelmente consistente nas diferentes áreas  
Tem uma inteligência sobreponível às outras da sua idade e não apresenta uma capacidade invulgar ou outro problema.
- 1,5**
- 2** Função intelectual ligeiramente anormal  
Não é tão desperta como as da sua idade e as suas capacidades parecem do mesmo modo atrasadas em todas as áreas.
- 2,5**
- 3** Função intelectual moderadamente anormal  
No global a criança não é tão esperta como os da sua idade, contudo em uma ou mais áreas pode funcionar próximo do normal.
- 3,5**
- 4** Função intelectual gravemente anormal.  
Enquanto a criança não é tão esperta como as outras da sua idade, pode funcionar melhor que uma criança da sua idade em uma ou mais áreas. Pode ter capacidades invulgares, como talento especial para a música, arte ou facilidade particular com os números.

**OBS:**

**XV- Impressão global**

- 1** Sem autismo.  
A criança não mostra qualquer sintoma característico de autismo.
- 1,5**
- 2** Autismo ligeiro.  
A criança revela poucos sintomas ou somente um grau ligeiro de autismo.
- 2,5**
- 3** Autismo moderado.  
A criança mostra alguns sintomas ou um grau moderado de autismo.
- 3,5**
- 4** Autismo grave  
A criança revela muitos sintomas ou um grau extremo de autismo.

**OBS:**

**OBS: Responsáveis pelo preenchimento**

Assinaturas:

Professoras de educação especial:

Professora titular de turma:

Técnicas do ( ) CRI:

Terapeuta da fala:

Psicóloga:

Terapeuta ocupacional:

Adaptado do modelo do Centro de Desenvolvimento da Criança, do Hospital pediátrico de Coimbra  
Western Psychological Services



# C.A.R.S. (Childhood Autism Rating Scale)

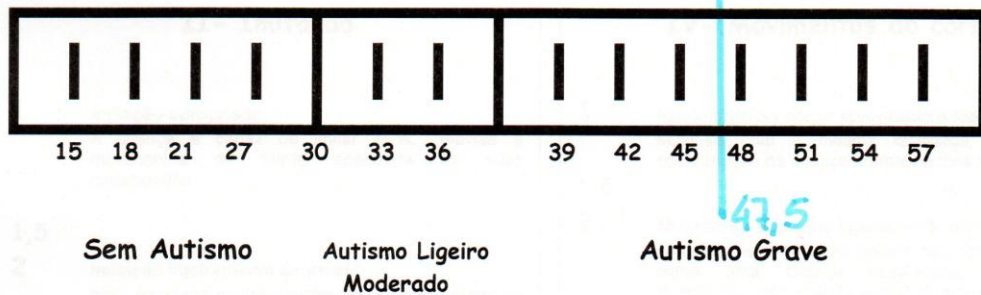
Eric Schopler, Robert J. Reichler e Barbara Rothen Renner

Nome:	Aluno 4	Idade: 7A 10M
DN:	0	
Data:		

## Escala de Cotação

3,5	3,5	3,5	3	3	3,5	3	3,5	1,5	1,5	3,5	3,5	3,5	3,5	4	47,5
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	Cotação Total

## Cotação Total



**CARS - Childhood Autism Rating Scale .**

Escala comportamental composta por 15 itens, desenvolvida para identificar crianças com Perturbação no Espectro do Autismo, permitindo uma classificação clínica da sua gravidade em: ligeiro, moderado e grave.

**I- Relação com as pessoas**

- 1** Sem evidência de anomalia ou dificuldade na relação com as pessoas.  
Alguma timidez, agitação ou aborrecimento pode ser observada na avaliação, mas não a um nível superior ao que é esperado para uma criança da mesma idade.
- 1,5**
- 2** Relação ligeiramente anormal.  
Evita olhar nos olhos do adulto, evita o adulto ou zanga-se se a interacção é forçada, excessivamente tímido, não responde para o adulto como uma criança da sua idade, ou mais ligada aos pais do que é esperado.
- 2,5**
- 3** Relação moderadamente anormal.  
A criança mostra-se distante ignorando os adultos e parecendo ausentar-se por momentos. São necessários esforços e persistência para prender a sua atenção. O contacto iniciado pela criança é mínimo e a qualidade é pouco pessoal.
- 3,5**
- 4** Relação gravemente anormal.  
A criança está distante e desinteressada do que o adulto está a fazer. Quase nunca inicia ou responde ao contacto com o adulto. Somente um esforço mais persistente consegue prender a sua atenção.

**OBS:**

**III- Resposta Emocional**

- 1** Respostas emocionais adequadas à idade e à situação. A criança mostra um tipo e grau de resposta adequada, revelada por alteração na expressão facial, postura e atitude.
- 1,5**
- 2** Resposta Emocional ligeiramente anormal.  
Ocasionalmente desenvolve um tipo ou grau de reacção emocional desajustada. As reacções muitas vezes não estão relacionadas com os objectos ou acontecimentos à sua volta.
- 2,5**
- 3** Resposta emocional moderadamente anormal.  
Tipo e/ ou grau de resposta desajustada. Reacções muito apagadas ou excessivas e outras vezes não relacionadas com a situação. Pode gritar, rir sem motivo aparente.
- 3,5**
- 4** Resposta emocional gravemente anormal.  
Raramente a resposta é adequada à situação; o humor mantém-se independentemente da alteração dos acontecimentos. Por outro lado, pode manifestar diferentes emoções num curto espaço de tempo, mesmo que nada se altere.

**OBS:**

**II- Imitação**

- 1** Imitação apropriada.  
A criança é capaz de imitar sons, palavras e movimentos de forma adequada às suas capacidades.
- 1,5**
- 2** Imitação ligeiramente anormal.  
Imita comportamentos simples como bater palmas ou sons simples na maior parte das vezes. Ocasionalmente pode imitar somente depois de muito estimulado ou com algum tempo de atraso.
- 2,5**
- 3** Imitação moderadamente anormal.  
Imita só parte do tempo, requerendo uma grande persistência e ajuda do adulto. Pode frequentemente imitar após algum tempo de atraso.
- 3,5**
- 4** Imitação gravemente anormal.  
Raramente imita ou nunca imita sons, palavras ou movimentos mesmo com a ajuda do adulto.

**OBS:**

**IV- Movimentos do corpo**

- 1** Movimento do corpo apropriado à idade.  
Move-se com a mesma facilidade, agilidade e coordenação da criança normal na mesma idade.
- 1,5**
- 2** Movimento do corpo ligeiramente anormal.  
Algumas peculiaridades podem estar presentes, tais como uma criança desajeitada, movimentos repetitivos, coordenação pobre ou aparecimento raro de movimentos invulgares referidos só no ponto 3.
- 2,5**
- 3** Movimento do corpo moderadamente anormal.  
Notados comportamentos nitidamente estranhos e não usuais para esta idade. Pode incluir movimentos finos dos dedos, postura peculiar dos dedos ou corpo, auto-agressão, balanceio, rodopiar, entrelaçar os dedos, marcha em bicos dos pés.
- 3,5**
- 4** Movimento do corpo gravemente anormal.  
Movimentos descritos no ponto 3, mas frequentes e intensos. Estes comportamentos persistem, muito embora se proibam ou se envolva a criança noutras actividades.

**OBS:**

**CARS - Childhood Autism Rating Scale**

Escala comportamental composta por 15 itens, desenvolvida para identificar crianças com Perturbação no Espectro do Autismo, permitindo uma classificação clínica da sua gravidade em: ligeiro, moderado e grave.

**V- Utilização dos objectos**

- 1** Interesse e uso apropriados de Brinquedos ou objectos.  
A criança mostra um interesse normal em objectos ou brinquedos apropriados para o nível e usa-os de modo apropriado.
- 1,5**
- 2** Interesse e uso ligeiramente inapropriados de objectos ou brinquedos.  
Pode mostrar menos interesse que o normal num brinquedo ou brincar com ele de modo infantil, como batendo com ele ou levando-o à boca, num idade em que este comportamento já não é aceitável
- 2,5**
- 3** Interesse e uso moderadamente inapropriados de objectos ou brinquedos.  
Mostra pouco interesse em brinquedos e objectos ou pode estar preocupado em os utilizar de um modo anómalo e estranho. Pode focar a atenção numa parte insignificante destes, ficar fascinado com a reflexão da luz do objecto, mover repetidamente uma parte do objecto, em particular, ou brincar só com um objecto, excluindo os outros. Este comportamento pode ser pelo menos parcial ou temporariamente modificado.
- 3,5**
- 4** Interesse e uso gravemente inapropriados de objectos ou brinquedos.  
A Comportamento semelhante ao ponto 3, mas de um modo mais frequente e intenso. É muito difícil desligar-se destas actividades, uma vez nela embrenhada, sendo muito difícil alterar esta utilização desajustada.

OBS:

**VI- Adaptação à mudança**

- 1** Adaptação à mudança adequada.  
Pode reagir à mudança da rotina, mas aceita-a sem stress desajustado.
- 1,5**
- 2** Adaptação à mudança ligeiramente anormal.  
Quando o adulto tenta mudar de tarefa esta pode querer continuar na mesma tarefa, ou usar o mesmo material, mas consegue-se desviar a sua atenção facilmente. Por exemplo, pode-se zangar se é levado a um supermercado diferente ou se fez um percurso diferente da escola, mas consegue-se acalmar facilmente.
- 2,5**
- 3** Adaptação à mudança moderadamente anormal.  
Resiste activamente às mudanças de rotina. Quando se tenta alterar uma actividade, tenta manter a anterior, sendo difícil de dissuadir. Por exemplo, insiste em recolocar a mobília que foi mudada. Fica zangado e infeliz quando uma rotina estabelecida é alterada.
- 3,5**
- 4** Adaptação à mudança gravemente anormal.  
Quando ocorrem mudanças mostra uma reacção intensa que é difícil de eliminar. Se a mudança é imposta, fica extremamente zangada, não colaborante respondendo com birras.

OBS:

**VII- Resposta Visual**

- 1** Resposta visual adequada à idade  
O comportamento visual é normal. A visão é usada em conjunto com os outros sentidos para explorar objectos.
- 1,5**
- 2** Resposta visual ligeiramente anormal  
Tem de ser lembrado de tempos a tempos para olhar para os objectos. Pode estar mais interessada em olhar para um espelho ou luzes que uma criança da mesma idade e, ocasionalmente, ficar com o olhar ausente.
- 2,5**
- 3** Resposta visual moderadamente anormal  
Tem de ser lembrada frequentemente para olhar o que está a fazer. Pode ficar com o olhar fixo, ausente, evitar olhar nos olhos das pessoas, olhar para os objectos de um ângulo estranho ou leva-los muito perto dos olhos, embora vendo normalmente.
- 3,5**
- 4** Resposta visual gravemente anormal.  
Evita olhar para as pessoas ou certos objectos constantemente e pode mostrar formas extremas de peculiaridades visuais descritas acima.

OBS:

**VIII- Resposta ao som**

- 1** Resposta ao som adequada à idade  
O comportamento auditivo é normal. A audição é utilizada em conjunto com os outros sentidos, como a visão e o tacto.
- 1,5**
- 2** Resposta emocional ligeiramente anormal  
Alguma falta de resposta para alguns sons ou uma resposta ligeiramente exagerada para outros. POR vezes a resposta ao som pode ser atrasada e os sons podem ocasionalmente necessitar de repetição para prender a atenção da criança. Por vezes distrai-se por sons externos.
- 2,5**
- 3** Resposta ao som moderadamente anormal  
A resposta ao som varia muitas vezes. Muitas vezes ignora um som nos primeiros minutos em que é desencadeado. Pode assustar-se por sons do dia a dia, tapando os ouvidos quando os ouve.
- 3,5**
- 4** Resposta ao som gravemente anormal  
A criança hiper ou hipo reage de um modo independente do tipo de sons.

OBS:



**CARS - Childhood Autism Rating Scale**

Escala comportamental composta por 15 itens, desenvolvida para identificar crianças com Perturbação no Espectro do Autismo, permitindo uma classificação clínica da sua gravidade em: ligeiro, moderado e grave.

**IX- Resposta ao paladar, cheiro e tacto**

- 1** Resposta normal ao paladar, olfacto e tacto  
Explora os objectos novos de um modo apropriado à idade, tocando-lhes e observando-os. O paladar e olfacto podem ser utilizados quando apropriado, como nos casos em que o objecto é parecido com algo que se come. Reagem a estímulos dolorosos menores do dia a dia decorrentes de quedas, pancadas e beliscões, expressando desconforto mas não de um modo excessivo.
- 1,5**
- 2** Uso e resposta ligeiramente anormal do paladar, olfacto e tacto.  
Persiste em levar objectos à boca, mesmo quando as crianças da sua idade já ultrapassaram essa fase. Pode, por vezes, cheirar ou tomar o gosto de objectos não comestíveis. Pode ignorar ou reagir excessivamente a um beliscão ou estímulo doloroso ligeiro, que a criança normal expressa apenas com um ligeiro desconforto.
- 2,5**
- 3** Uso e resposta moderadamente anormal do paladar, olfacto e tacto.  
Pode estar moderadamente preocupada em tocar, cheirar ou saborear objectos ou pessoas. Pode mostrar uma reacção moderadamente anormal à dor reagindo muito pouco.
- 3,5**
- 4** Uso e resposta moderadamente anormal do paladar, olfacto e tacto  
Mostra-se preocupado em cheirar, saborear ou tocar objectos mais pela sensação do que pela exploração, ou uso anormal do objecto. Pode ignorar completamente a dor ou reagir fortemente a algo que apenas motiva desconforto ligeiro.

**OBS:**

**X- Medo ou ansiedade**

- 1** Medo ou ansiedade normais  
O comportamento da criança é adequado à idade e à situação.
- 1,5**
- 2** Medo ou ansiedade ligeiramente anormal.  
Revela ocasionalmente medo ou ansiedade que é ligeiramente desajustada, por excesso ou por defeito, quando comparada com a reacção de uma criança normal na mesma idade e situação.
- 2,5**
- 3** Medo ou ansiedade moderadamente anormal.  
A resposta de medo desencadeada é excessiva, ou inferior ao esperado em idêntica situação, mesmo para uma criança mais nova. Pode ser difícil de entender o que a desencadeou, sendo também difícil de a confortar.
- 3,5**
- 4** Medo ou ansiedade gravemente anormal.  
Os medos persistem mesmo após repetidas experiências, com situações ou objectos desprovidos de perigo. Pode parecer amedrontada durante toda a consulta, sem qualquer motivo. Pelo contrário, pode não mostrar qualquer receio a situações como cães desconhecidos ou tráfego, que crianças da mesma idade evitam.

**OBS:**

**XI- Comunicação verbal**

- 1** Normal em relação com a idade e situação
- 1,5**
- 2** Comunicação verbal ligeiramente anormal.  
Atraso global da linguagem. Muita linguagem tem sentido, contudo ecolalia e troca de pronomes ocorrem ocasionalmente quando já ultrapassada a idade em que isso normalmente ocorre. Muito ocasionalmente são utilizadas palavras peculiares e jargão.
- 2,5**
- 3** Comunicação verbal moderadamente anormal.  
Linguagem pode estar ausente. Se presente, pode ser uma mistura de alguma linguagem com sentido e outra peculiar como a jargão, ecolalia e troca de pronomes. Alguns exemplos incluem repetição sem fins comunicativos de reclames de T.V.; reportagens do tempo e jogos. Quando é utilizada linguagem com sentido, pode incluir peculiaridades, como questões frequentes ou preocupação com tópicos peculiares.
- 3,5**
- 4** Comunicação verbal gravemente anormal.  
Não é utilizada linguagem com sentido. Em vez disso, pode ter gritos, sons esquisitos ou parecidos com animais ou barulhos complexos simulando linguagem. Pode mostrar uso persistente e bizarro de palavras ou frases reconhecíveis.

**OBS:**

**XII- Comunicação não verbal**

- 1** De forma adequada à idade e circunstâncias
- 1,5**
- 2** Uso ligeiramente anormal da comunicação não verbal.  
A comunicação não verbal utilizada é imatura. Pode apontar, por exemplo, vagamente para o que pretende, em situações em que uma criança normal da mesma idade apontaria mais especificamente.
- 2,5**
- 3** Uso moderadamente anormal da comunicação não verbal.  
É geralmente incapaz de exprimir as suas necessidades ou desejos de um modo não verbal e é, geralmente incapaz de entender a comunicação não verbal dos outros. Pode levar o adulto pela mão ao objecto desejado mas é incapaz de exprimir o seu desejo por gesto ou apontando.
- 3,5**
- 4** Uso gravemente anormal da comunicação não verbal.  
Usa somente gestos peculiares e bizarros sem significado aparente e não parece compreender o significado dos gestos e expressões faciais dos outros.

**OBS:**

**CARS - Childhood Autism Rating Scale**

Escala comportamental composta por 15 itens, desenvolvida para identificar crianças com Perturbação no Espectro do Autismo, permitindo uma classificação clínica da sua gravidade em: ligeiro, moderado e grave.

**XIII- Nível de actividade**

- 1** Normal em relação com a idade e circunstâncias.  
A criança não é nem mais nem menos activa do que uma criança normal da mesma idade e nas mesmas circunstâncias.
- 1,5**
- 2** Nível de actividade ligeiramente anormal.  
Pode ser ligeiramente irrequieta ou lenta. O Nível de actividade desta só interfere ligeiramente com a sua realização. Geralmente é possível encorajar a criança a manter o nível de actividade adequado.
- 2,5**
- 3** Nível de actividade moderadamente anormal.  
Pode ser muito activa e difícil de conter. À noite parece ter uma energia ilimitada e não ir rapidamente para a cama. Pelo contrário, pode ser uma criança completamente letárgica, sendo necessário um grande esforço para a fazer mobilizar. Podem não gostar de jogos que envolvam actividade física, parecendo muito preguiçosos.
- 3,5**
- 4** Nível de actividade severamente anormal.  
Mostra-se extremamente activa ou inactiva, podendo transitar de um extremo para o outro. Pode ser muito difícil orientar a criança. A hiperactividade quando presente ocorre virtualmente em todos os aspectos da vida da criança, sendo necessário um controlo constante por parte do adulto. Se é letárgica, é extremamente difícil despertá-la para alguma actividade e o encorajamento do adulto é necessário para que inicie aprendizagem ou execute alguma tarefa.

**OBS:**

**XIV- Nível e consistência da resposta intelectual**

- 1** Inteligência normal e razoavelmente consistente nas diferentes áreas  
Tem uma inteligência sobreponível às outras da sua idade e não apresenta uma capacidade invulgar ou outro problema.
- 1,5**
- 2** Função intelectual ligeiramente anormal  
Não é tão desperta como as da sua idade e as suas capacidades parecem do mesmo modo atrasadas em todas as áreas.
- 2,5**
- 3** Função intelectual moderadamente anormal  
No global a criança não é tão esperta como os da sua idade, contudo em uma ou mais áreas pode funcionar próximo do normal.
- 3,5**
- 4** Função intelectual gravemente anormal.  
Enquanto a criança não é tão esperta como as outras da sua idade, pode funcionar melhor que uma criança da sua idade em uma ou mais áreas. Pode ter capacidades invulgares, como talento especial para a música, arte ou facilidade particular com os números.

**OBS:**

**XV- Impressão global**

- 1** Sem autismo.  
A criança não mostra qualquer sintoma característico de autismo.
- 1,5**
- 2** Autismo ligeiro.  
A criança revela poucos sintomas ou somente um grau ligeiro de autismo.
- 2,5**
- 3** Autismo moderado.  
A criança mostra alguns sintomas ou um grau moderado de autismo.
- 3,5**
- 4** Autismo grave  
A criança revela muitos sintomas ou um grau extremo de autismo.

**OBS:**

**OBS: Responsáveis pelo preenchimento**

Assinaturas:

Professoras de educação especial:

Professora titular de turma:

Técnicas do CRT:

Terapeuta da fala:

Psicóloga:

Terapeuta ocupacional:

Adaptado do modelo do Centro de Desenvolvimento da Criança, do Hospital pediátrico de Coimbra  
Western Psychological Services



GRADE DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÃO DE AULA – Aluno 1 – 1.ª Observação

Escola: E.B.1 / J.I.

Disciplina: Não aplicável

Professoras: UEE

Sumário: Realização de 4 tabuleiros com atividades organizadas.

N.º total de alunos: Lusos: Não Lusos:

Hora: 09:30 – 10:00

Data: maio

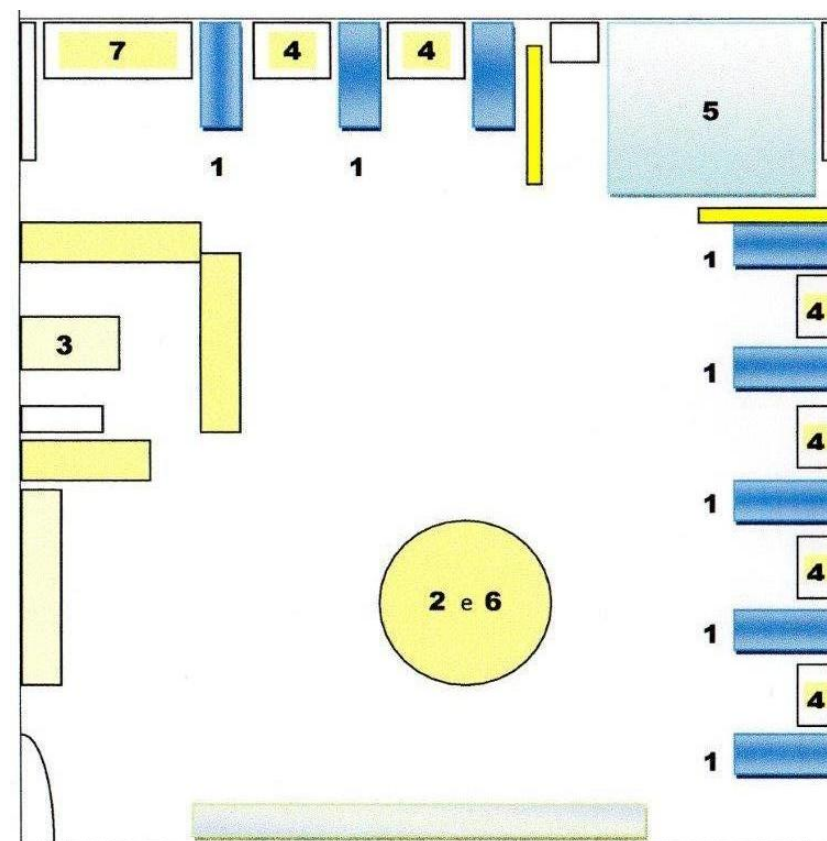
Observação:

Legenda: ^^^ - não se percebe, ruído

/ - comunicação interrompida

...- pausa

Discurso e números a negrito – referem-se a alunos de minorias



				Comportamentos		
Tempo	Intervenientes	Atividades /Tarefas	Material	Verbais	Não Verbais	Observações /Interferências
9:30	Aluno 1 Professora UEE Assistente Operacional	4 tabuleiros com atividades		<p>O “1” entra na Unidade, a gritar</p> <p>A mãe comunicou que “era um dia mau.” Pede um beijo ao “1”,</p> <p>A mãe despede-se da professora e das auxiliares.</p> <p>A professora diz-lhe: queres a mochila, senta-te e trabalha.</p> <p>O “1” grita</p> <p>A professora diz-lhe: queres os DVD’s, trabalha.</p>	<p>e a correr, batendo com a porta para trás e deita-se na área de brincar. A mãe chega pouco depois.</p> <p>mas ele ignora.</p> <p>A professora deixa-o no tapete da área de brincar aproximadamente 5 minutos. Depois vai ter com o “1” tira-lhe a mochila com os DVD’s e o “1” levanta-se.</p> <p>O “1” senta-se tenta bater e a professora consegue afastar-se.</p> <p>O aluno tira do plano de trabalho o símbolo correspondente à primeira tarefa, põe o símbolo no tabuleiro, tira a atividade</p>	<p>- O aluno não verbaliza.</p> <p>A professora esteve quase durante todo este período com a mochila na mão.</p>

			<p>Associação de frases a imagens e respetiva cópia.</p> <p>Identificar os animais domésticos mais comuns</p>	<p>O “1” gritou durante toda a atividade.</p> <p>A professora disse-lhe: queres os DVD’s continua a trabalhar.</p> <p>O “1” gritou durante toda a atividade.</p> <p>A professora disse-lhe: queres os DVD’s continua a trabalhar.</p>	<p>coloca o tabuleiro na prateleira do lado direito e começa a trabalhar.</p> <p>Fez toda a atividade corretamente sem necessitar de qualquer ajuda física, arrumando-a no tabuleiro.</p> <p>O “1” tentou levantar-se</p> <p>O aluno tira do plano de trabalho o símbolo correspondente à tarefa seguinte e põe o símbolo no tabuleiro, tira a atividade colocou o tabuleiro na prateleira do lado direito e começa a realizar a tarefa.</p> <p>Fez toda a atividade corretamente sem necessitar de qualquer ajuda física, arrumando-a depois no tabuleiro.</p> <p>O “1” levantou-se, auto agrediu-se.</p> <p>O “1” sentou-se, tirou do plano de trabalho o símbolo correspondente à tarefa seguinte, colocou-o no tabuleiro, tirou a atividade, colocou o tabuleiro na prateleira do lado direito e</p>	<p>Optou-se pela totalidade das frases não serem lidas pela professora uma vez que o aluno cada vez que se falava gritava mais.</p>
--	--	--	---	---	--	---

			<p>Associar os algarismos de 30 a 50 e associar à palavra.</p> <p>Preencher lacunas de números (10 a 30).</p>	<p>O “1” gritou durante toda a atividade.</p> <p>A professora disse-lhe queres os DVD’s trabalha, a mochila está na tua cadeira.</p> <p>O “1” gritou durante toda a atividade.</p>	<p>começou a realizar a tarefa. Fez toda a atividade corretamente sem necessitar de qualquer ajuda física, arrumando-a no tabuleiro. No decurso da atividade bateu várias vezes com as mãos e braços na mesa. A professora colocou a mochila nas costas da cadeira do “1” o “1” viu e tentou levantar-se.</p> <p>O “1” tirou do plano de trabalho o símbolo correspondente à tarefa seguinte, colocou-o no tabuleiro, tirou a atividade colocou o tabuleiro na prateleira do lado direito e começou a realizar a tarefa. Fez toda a atividade corretamente sem necessitar de qualquer ajuda física, arrumando-a depois no tabuleiro. Viu que não tinha mais nenhuma atividade para fazer. Levantou-se agarrando a mochila e o dossier do PECS pediu para ir para o Computador, dando a respetiva tira frase à</p>	
--	--	--	---	--	---	--

## Apêndice 7

10:00				O “1” continua a gritar.	professora com o pedido. A professora foi ligar o PC, uma vez que era a atividade que constava na área de transição. O “1” desviou a professora para se sentar.	
-------	--	--	--	--------------------------	---	--

### Legenda:

- 1 – Área de Transição
- 2 – Área de Reunião
- 3 – Área de Aprender
- 4 – Área de Trabalhar
- 5 – Área de Brincar ou de Lazer
- 6 – Área de Trabalhar em Grupo
- 7 – Área do Computador

### GRADE DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÃO DE AULA - Aluno 1 – 2ª Observação

**Escola: E.B.1 / J.I.**

**Disciplina: Não aplicável**

**Professoras: UEE**

**Sumário: Realização de 4 tabuleiros com atividades organizadas.**

**N.º total de alunos:    Lusos:    Não Lusos:**

**Hora: 13:30 – 14:00**

**Data: junho**

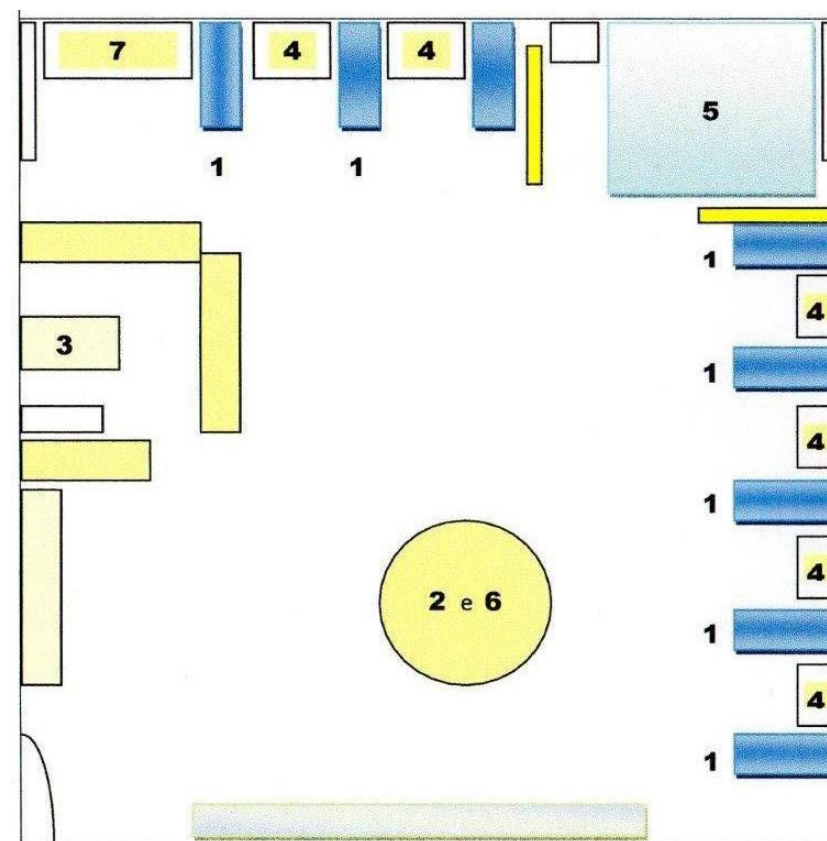
**Observação:**

**Legenda: ^^^ - não se percebe, ruído**

**/ - comunicação interrompida**

...- pausa

**Discurso e números a negrito – referem-se a alunos de minorias**



## Apêndice 8

				Comportamentos		
Tempo	Intervenientes	Atividades /Tarefas	Material	Verbais	Não Verbais	Observações /Interferências
13:30	Aluno 1 Professora UEE Assistente Operacional	4 tabuleiros com atividades	Agrupar objetos de acordo com a forma e cor	<p>A professora dá-lhe indicação verbal para começar a trabalhar</p> <p>A professora, no final, diz-lhe: boa “1”.</p>	<p>O “1” logo após o toque de entrada, dirige-se para a porta da Unidade, espera uns instantes e entra com os restantes alunos, com as duas assistentes operacionais da Unidade.</p> <p>Dirige-se para a torneira, pega no copo, enche-o com água e bebe-a.</p> <p>O “1” dirige-se para a sua área de trabalhar, senta-se, liga a luz e coloca os DVD’s em cima da mesa.</p> <p>O aluno tira do plano de trabalho o símbolo correspondente à primeira tarefa, põe o símbolo no tabuleiro, tira a atividade, coloca o tabuleiro na prateleira do lado direito e começa a trabalhar.</p> <p>Fez toda a atividade corretamente sem necessitar de qualquer ajuda física, arrumando-a depois no tabuleiro.</p> <p>O aluno tira do plano de</p>	<p>- O aluno não verbaliza.</p> <p>O alunos que não ficam na UEE são distribuídos para as suas turmas de referência por uma das auxiliares, levando os tabuleiros organizados com atividades.</p>

			Identificar os algarismos de 10 a 20 e 40 a 50, associando à palavra.	A professora, no final, diz-lhe: boa “1”	<p>trabalho o símbolo correspondente à tarefa seguinte e põe no tabuleiro, tira a atividade, coloca o tabuleiro na prateleira do lado direito e começa a realizá-la. Fez toda a atividade corretamente sem necessitar de qualquer ajuda física, arrumando-a depois no tabuleiro.</p> <p>O “1” tirou do plano de trabalho o símbolo correspondente à tarefa seguinte, colocou-o no tabuleiro, tirou a atividade, colocou o tabuleiro na prateleira do lado direito e começa a realizar a tarefa. Fez toda a atividade corretamente sem necessitar de qualquer ajuda física, arrumando-a depois no tabuleiro.</p> <p>O “1” tirou do plano de trabalho o símbolo correspondente à tarefa seguinte, colocou-o no tabuleiro, tirou a atividade, colocou o tabuleiro na prateleira do lado direito e começa a realizar a tarefa.</p>	
			Identificar os meios de transporte mais comuns	A professora, no final, diz-lhe: boa “1”	<p>O “1” tirou do plano de trabalho o símbolo correspondente à tarefa seguinte, colocou-o no tabuleiro, tirou a atividade, colocou o tabuleiro na prateleira do lado direito e começa a realizar a tarefa.</p>	



14:00			Distinguir 1 a 20 e associar à quantidade.	A professora no final diz-lhe: boa "1"	<p>Fez toda a atividade corretamente sem necessitar de qualquer ajuda física, arrumando-a depois no tabuleiro.</p> <p>Viu que não tinha mais nenhuma atividade para fazer. Levantou-se agarrando a mochila e no dossier do PECS pediu para ir para o Computador, dando a respetiva tira frase à professora com o pedido.</p> <p>A professora foi ligar o PC, uma vez que era a atividade que constava na área de transição.</p> <p>O "1" correu pela sala aos pulos de felicidade foi à sua mesa buscar os DVD's e sentou-se na área do computador, já com o jogo da Mimocas a ligar.</p>	
-------	--	--	--	--	---	--

Legenda:

- 1 – Área de Transição
- 2 – Área de Reunião
- 3 – Área de Aprender
- 4 – Área de Trabalhar
- 5 – Área de Brincar ou de Lazer
- 6 – Área de Trabalhar em Grupo
- 7 – Área do Computador

GRADE DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÃO DE RECREIO

<p><b>Escola:</b> E.B.1 / J.I.</p> <p><b>Disciplina:</b> Não aplicável</p> <p><b>Professoras:</b> UEE</p> <p><b>Sumário:</b> Recreio</p> <p><b>N.º total de alunos:</b>    Lusos:    Não Lusos:</p> <p><b>Hora:</b> 10:30 – 11:00</p> <p><b>Data:</b> maio</p> <p><b>Observação:</b></p> <p><b>Legenda:</b> ^^^ - não se percebe, ruído</p> <p>              / - comunicação interrompida</p> <p>              ...- pausa</p> <p><b>Discurso e números a negrito – referem-se a alunos de minorias</b></p>	<p><b>RECREIO</b></p>
--	-----------------------

				Comportamentos		
Tempo	Intervenientes	Atividades /Tarefas	Material	Verbais	Não Verbais	Observações /Interferências
10:30	Aluno 1 Assistentes Operacionais da UEE			<p>A assistente operacional diz para o “1” pendurar a mochila no fecho da porta. A assistente operacional dá-lhe reforço positivo</p> <p>Quando acaba a assistente operacional dá-lhe a indicação verbal para se vestir.</p> <p>A assistente operacional diz-lhe que não pode ir nem para a Biblioteca nem</p>	<p>Vem da sua sala com uma das assistentes operacionais. O “1” entra na casa de banho e dirige-se para a sanita, tira a mochila e atira-a para o chão.</p> <p>Agarra-a do chão e põe no fecho.</p> <p>Depois, baixa as calças e cuecas (sem ser necessário nenhuma indicação verbal) e faz chichi.</p> <p>Sobe as cuecas, as calças e puxa o autoclismo.</p> <p>Depois, dirige-se para o lavatório, lava as mãos e limpa-as às toalhas de papel que deita no caixote.</p> <p>O “1” tira a mochila e coloca-a nas costas.</p> <p>O “1” é agarrado por uma das assistentes que não o deixa ir para onde ele quer. Dirige-o para o recreio. Tenta resistir, puxa-a mas não consegue ir,</p>	<p>Estão outros alunos da UEE na casa de banho.</p> <p>Tem o costume</p>

## Apêndice 9

11:00			<p>para o Jardim de Infância, porque vão todos para o recreio.</p> <p>A assistente operacional barra-lhe a entrada, e diz-lhe “Não ”</p> <p>Toca a campainha A assistente operacional chama “1” e fica à espera.</p>	<p>acabando por entrar no recreio. Senta-se no chão do recreio junto à porta de entrada, tira a mochila, abre-a e tira de dentro DVD's e fica a vê-los.</p> <p>De repente levanta-se e tenta entrar na Escola, é impedido.</p> <p>O “1” volta a sentar-se no mesmo sítio.</p> <p>A assistente operacional tira-lhe os DVD's. O “1” levanta-se de repente e vai atrás dos DVD's. na direção da U.E.E..</p>	<p>de rasgar os livros que estão na Biblioteca e no Jardim de Infância.</p>
-------	--	--	--	---	---

**GRADE DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÃO DE AULA - Aluno - 2 – 1.ª Observação**

**Escola: E.B.1 / J.I.**

**Disciplina: Não aplicável**

**Professoras: UEE**

**Sumário: Realização de 4 tabuleiros com atividades organizadas.**

**N.º total de alunos:    Lusos:    Não Lusos:**

**Hora: 11:00 – 11:30**

**Data: maio**

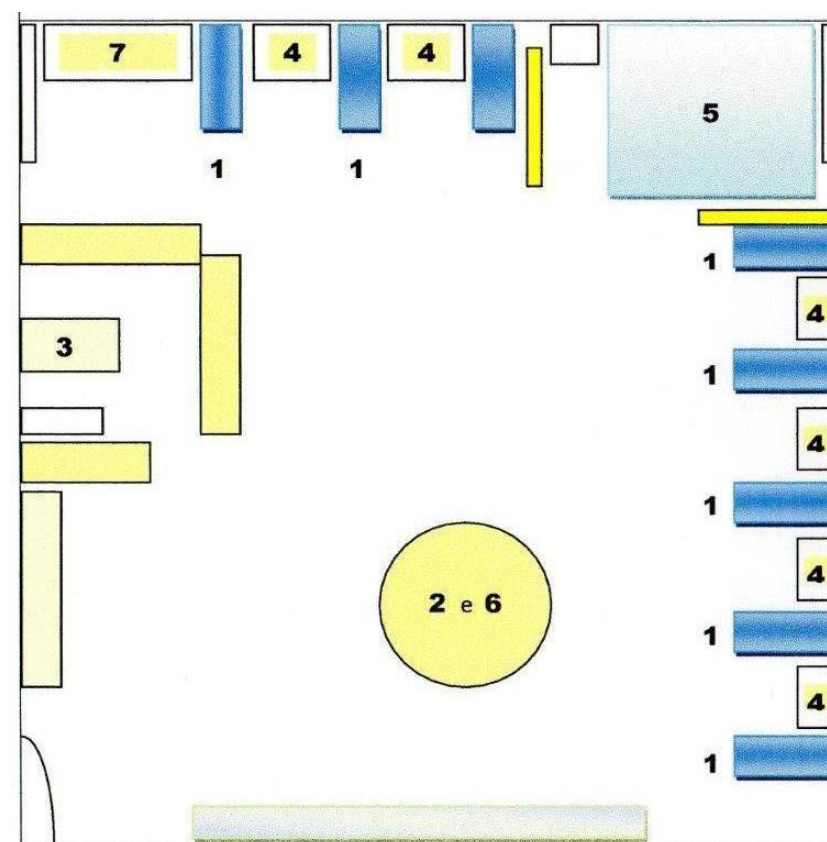
**Observação:**

**Legenda: ^^^ - não se percebe, ruído**

**/ - comunicação interrompida**

...- pausa

**Discurso e números a negrito – referem-se a alunos de minorias**



				Comportamentos		
Tempo	Intervenientes	Atividades /Tarefas	Material	Verbais	Não Verbais	Observações /Interferências
11:00	Aluno 2 Professora UEE	4 tabuleiros com atividades		<p>A professora dá-lhe indicação verbal para se sentar na sua área de trabalhar.</p>	<p>O aluno “2”, logo após o toque de entrada, dirige-se para a porta da Unidade, espera uns instantes, entra com os restantes alunos e com as duas assistentes operacionais.</p> <p>Dirige-se para a torneira, pega no copo, enche-o com água e bebe.</p> <p>Seguidamente, dirige-se para a área de brincar.</p> <p>O aluno dirige-se imediatamente para a sua área de trabalhar.</p> <p>O aluno não tira do plano de trabalho o símbolo correspondente ao primeiro tabuleiro.</p> <p>A professora vai para trás do aluno, pega-lhe na mão e ajuda-o a colocar o símbolo correspondente no tabuleiro.</p> <p>O “2” tira de dentro do tabuleiro a atividade e começa a realizá-la.</p>	<p>Os alunos que não ficam na UEE são distribuídos para as suas turmas de referência por uma das auxiliares, levando os tabuleiros organizados com atividades.</p>

			<p>Puzzle</p> <p>Associação de frases em SPC à imagem correspondente. (8 frases)</p>	<p>A professora diz-lhe: boa.</p> <p>A professora dá-lhe indicação verbal para fazer o próximo tabuleiro.</p> <p>A professora deu sempre reforço positivo “Boa”</p> <p>A professora leu todas as frases.</p>	<p>O “2” não manifesta dificuldade na realização do puzzle, e quando apresenta alguma dificuldade consegue resolver sozinho. Conseguiu terminar com sucesso a atividade, arrumando posteriormente no tabuleiro sem nenhuma ajuda física.</p> <p>O aluno tira do plano de trabalho o símbolo correspondente à tarefa seguinte e põe no tabuleiro e coloca-o em cima da mesa.</p> <p>A professora tira de dentro do tabuleiro as frases em SPC e os símbolos que compõe a frase e põe em cima da mesa, mas antes entrega as folhas com as imagens onde o “2” as vai colocar.</p> <p>O “2” fez a associação correta de todas as frases à imagem.</p> <p>O “2” apontou sempre para cada símbolo que correspondia a cada palavra da frase.</p> <p>O “2” não fez cópia correta de todas as frases, necessitou sempre de ajuda física.</p>	<p>O “2” não verbaliza qualquer palavra.</p> <p>- Se a professora não ler o “2” não continua a fazer a associação.</p>
--	--	--	--	--	---	--

			<p>Identificar os algarismos até 5 (Folha plastificada com números de 1 a 5 e respetivos números isolados)</p> <p>Associar à quantidade 1 a 3. (Folha plastificada com 1, 2 e 3 gatos e respetivos números isolados)</p>	<p>A professora dá-lhe a indicação verbal para fazer o próximo tabuleiro.</p> <p>À medida que o aluno faz o emparelhamento a professora diz: “1” “2”, “3”, “4”, “5” A professora começa a contar “1” “2”, “3”, “4”, “5”</p> <p>A professora dá-lhe a indicação verbal para fazer o próximo tabuleiro.</p> <p>A professora diz para ele contar os gatos (apontar) A professora diz “um”</p> <p>A professora diz: “um gato”. A professora diz: “dois”</p>	<p>O aluno tira do plano de trabalho o símbolo correspondente à tarefa seguinte, põe no tabuleiro, coloca-o em cima da mesa e tira a atividade. O aluno faz o emparelhamento correto de todos os algarismos. À medida que a professora conta o “2” aponta para o algarismo correspondente. Quando acaba, põe o tabuleiro na prateleira do lado direito.</p> <p>O aluno tira do plano de trabalho o símbolo correspondente à tarefa seguinte, põe no tabuleiro, coloca-o em cima da mesa e tira a atividade. Põe o tabuleiro vazio na prateleira do lado direito.</p> <p>O “2” aponta para “um” gato. O “2” vai buscar o cartão com o número 1, com ajuda física da professora, e coloca no sítio correto. O “2” aponta para os “dois” gatos. O “2” vai buscar o cartão com</p>	<p>O “2” teve ajuda física em toda atividade, uma vez que demonstra muita dificuldade</p>
--	--	--	--	---	--	---



11:30				<p>A professora diz: “dois gatos”.</p> <p>A professora diz “três”.</p> <p>A professora diz três gatos</p> <p>A professora diz “Boa 2”</p>	<p>o número 2, com ajuda física da professora, e <b>coloca no sítio correto</b>.</p> <p>O “2” <b>aponta</b> para os “três” gatos.</p> <p>O “2” <b>vai buscar o cartão</b> com o número 3, com ajuda física da professora, e <b>coloca no sítio correto</b>.</p> <p>O “2” <b>levanta-se e vai para a área de brincar</b>, uma vez que era a atividade que constava na área de transição.</p>	<p>neste objetivo.</p>
-------	--	--	--	---	---	------------------------

Legenda:

- 1 – Área de Transição
- 2 – Área de Reunião
- 3 – Área de Aprender
- 4 – Área de Trabalhar
- 5 – Área de Brincar ou de Lazer
- 6 – Área de Trabalhar em Grupo
- 7 – Área do Computador



				Comportamentos		
Tempo	Intervenientes	Atividades /Tarefas	Material	Verbais	Não Verbais	Observações /Interferências
13:30	Aluno 2 Professora UEE	4 tabuleiros com atividades		<p>A auxiliar dá-lhe indicação verbal para se sentar na sua área de trabalhar.</p> <p>Faz vocalizações.</p> <p>A professora dá-lhe indicação verbal para começar a trabalhar.</p>	<p>O aluno “2”, logo após o toque de entrada, dirige-se para a porta da Unidade, espera uns instantes, entra com os restantes alunos e com as duas assistentes operacionais. Dirige-se para a torneira, pega no copo, enche-o com água e bebe. Seguidamente, dirige-se para a janela.</p> <p>O aluno dirige-se imediatamente para a sua área de trabalhar, contrariado, e quando se senta começa a mexer-se na cadeira.</p> <p>O aluno tira do plano de trabalho o símbolo correspondente ao primeiro tabuleiro e coloca-o corretamente. Seguidamente põe o tabuleiro em cima da mesa tira a atividade e depois</p>	<p>O alunos que não ficam na UEE são distribuídos para as suas turmas de referência por uma das auxiliares, levando os tabuleiros organizados com atividades.</p>

			<p>Enfiar contas, emparelhando no fio com a mesma cor.</p> <p>- 4 contas amarelas, 4 contas verdes, 4 contas azuis, 4 contas encarnadas, nos respectivos fios.</p> <p>Associação de frases em SPC à imagem correspondente. (10 frases)</p>	<p>A professora diz-lhe “boa”.</p> <p>No final da atividade a professora diz-lhe: “muito bem”.</p> <p>A professora dá-lhe a indicação verbal para fazer o próximo tabuleiro.</p> <p>A professora deu sempre reforço positivo: “Boa”.</p> <p>A professora leu todas as frases.</p>	<p>põe o tabuleiro na prateleira do lado esquerdo.</p> <p>O “2” fez o emparelhamento correto das contas aos fios correspondentes.</p> <p>Ficou calmo no decorrer da tarefa, não demonstrando qualquer agitação.</p> <p>O aluno tira do plano de trabalho o símbolo correspondente à tarefa seguinte e põe no tabuleiro, coloca-o em cima da mesa e tira a atividade.</p> <p>Põe o tabuleiro vazio na prateleira do lado direito.</p> <p>A professora tira de dentro do tabuleiro as frases em SPC e os símbolos que compõe a frase e põe em cima da mesa, mas antes entrega as folhas com as imagens onde o “2” as vai colocar.</p> <p>O “2” faz a associação correta de todas as frases à imagem e a respetiva cópia.</p> <p>O “2” apontou sempre para cada símbolo que correspondia a cada palavra da frase</p>	<p>O “2” não verbaliza qualquer palavra.</p> <p>- Se a professora não ler o “2” não continua a fazer a associação.</p>
--	--	--	--	---	---	--


			<p>Identificar os algarismos até 10 (Folha plastificada com números de 1 a 10 e respectivos números isolados)</p>	<p>A professora dá-lhe indicação verbal para fazer o próximo tabuleiro.</p> <p>À medida que o aluno faz o emparelhamento a professora diz: “1” “2”, “3”, ....”10”</p> <p>A professora começa a contar “1” “2”, “3”, ....”10”</p> <p>A professora dá-lhe indicação verbal para fazer o próximo tabuleiro.</p>	<p>O aluno tira do plano de trabalho o símbolo correspondente à tarefa seguinte e põe no tabuleiro, coloca-o em cima da mesa, tira a atividade e põe o tabuleiro na prateleira do lado direito.</p> <p>O aluno faz o emparelhamento correto de todos os algarismos.</p> <p>À medida que a professora conta o “2” aponta para o algarismo correspondente.</p> <p>O aluno tira do plano de trabalho o símbolo correspondente à tarefa seguinte e põe no tabuleiro, coloca-o em cima da mesa e tira a atividade.</p> <p>Põe o tabuleiro vazio na prateleira do lado direito.</p> <p>O “2” aponta para “um” gato.</p> <p>O “2” vai buscar o cartão com o número 1, com ajuda física da professora, e coloca no sítio correto.</p> <p>O “2” aponta para os “dois” gatos.</p>	<p>O “2” teve ajuda física em toda atividade, uma vez que continua a</p>
			<p>Associar à quantidade 1 a 3. (Folha plastificada com 1, 2 e 3 gatos e respectivos números isolados)</p>	<p>A professora diz-lhe para contar os gatos (apontar)</p> <p>A professora diz “um”</p> <p>A professora diz. “um gato”.</p> <p>A professora diz: “dois”</p>		

14:00				<p>A professora diz: “dois gatos”.</p> <p>A professora diz “três”.</p> <p>A professora diz: “ três gatos”.</p> <p>A professora diz: “Boa 2”.</p>	<p>O “2” vai buscar o cartão com o número 2, com ajuda física da professora, e coloca no sítio correto.</p> <p>O “2” aponta para os “três” gatos.</p> <p>O “2” vai buscar o cartão com o número 3, com ajuda física da professora, e coloca no sítio correto.</p>	<p>demonstrar dificuldade nesta atividade.</p>
-------	--	--	--	--	---	--

Legenda:

- 1 – Área de Transição
- 2 – Área de Reunião
- 3 – Área de Aprender
- 4 – Área de Trabalhar
- 5 – Área de Brincar ou de Lazer
- 6 – Área de Trabalhar em Grupo
- 7 – Área do Computador

**GRADE DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÃO DE RECREIO Aluno - 2 – 3.ª Observação**

<p><b>Escola:</b> E.B.1 / J.I.</p> <p><b>Disciplina:</b> Não aplicável</p> <p><b>Professoras:</b> UEE</p> <p><b>Sumário:</b> Recreio</p> <p><b>N.º total de alunos:</b>    Lusos:    Não Lusos:</p> <p><b>Hora:</b> 10:30 – 11:00</p> <p><b>Data:</b> maio</p> <p><b>Observação:</b></p> <p><b>Legenda:</b> ^^^ - não se percebe, ruído</p> <p style="padding-left: 40px;">/ - comunicação interrompida</p> <p style="padding-left: 40px;">...- pausa</p> <p><b>Discurso e números a negrito – referem-se a alunos de minorias</b></p>	
--	---

				Comportamentos		
Tempo	Intervenientes	Atividades /Tarefas	Material	Verbais	Não Verbais	Observações /Interferências
10:30	Aluno 2 Auxiliares da UEE			<p>Quando acaba a assistente operacional dá-lhe a indicação verbal para se vestir.</p> <p>A assistente operacional diz-lhe para lavar as mãos.</p> <p>Dá-lhe a indicação verbal de limpar as mãos às toalhas de papel.</p>	<p>O “2” sai da Unidade apressadamente, encaminha-se e entra na casa de banho ao lado da U.E.E.</p> <p>Puxa a assistente operacional para lhe tirar o botão das calças</p> <p>Depois, baixa as calças e cuecas (sem ser necessário nenhuma indicação verbal) e faz chichi.</p> <p>Sobe as cuecas, as calças e puxa o autoclismo.</p> <p>Quer sair para o recreio, mas a assistente operacional agarra-o e dirige-o para o lavatório. A assistente operacional dá-lhe uma pequena ajuda física, lava as mãos e limpa-as às toalhas de papel que deita no caixote.</p> <p>O “2” sai da casa de banho a correr na direção do recreio. No recreio dirige-se para outra assistente operacional que tem a bola da UEE e esta</p>	Estão outros alunos da UEE na casa de banho.



## Apêndice 12

11:00			Bola	<p>Os colegas foram avisados pelas assistentes operacionais para a bola ser passada também ao “2”.</p> <p>A assistente operacional chama-o para ir para a U.E.E.</p>	<p>entrega-lha. O “3” começa a atira-la para os colegas, e começam a “jogar”. No recreio, esteve sempre a correr atrás da bola, a chutá-la ou a atirá-la para os pares.</p> <p>Os outros colegas agarram a bola na direção da porta de entrada da escola e o “2” segue-os.</p>	<p>É a melhor estratégia encontrada pela U.E.E. para o aluno brincar junto dos pares.</p> <p>Toca a campainha</p>
-------	--	--	------	--	--	---

GRADE DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÃO DE AULA - Aluno 3 – 1.ª Observação

Escola: E.B.1 / J.I.

Disciplina: Não aplicável

Professoras: UEE

Sumário: Realização de 4 tabuleiros com atividades organizadas.

N.º total de alunos: Lusos: Não Lusos:

Hora: 9:15 – 9:45

Data: maio

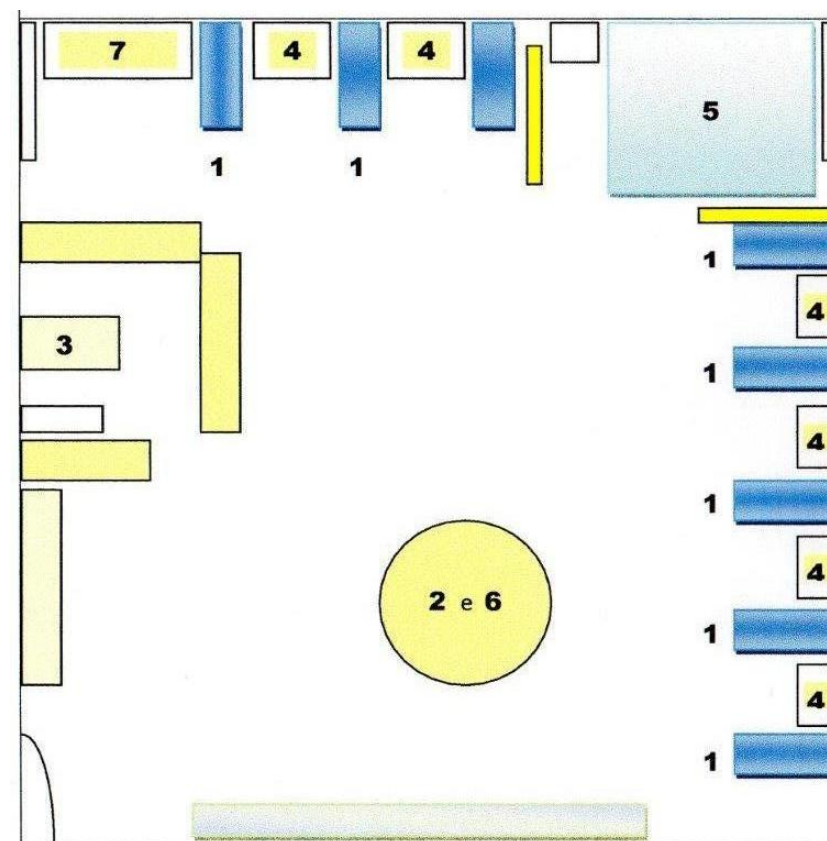
Observação:

Legenda: ^^^ - não se percebe, ruído

/ - comunicação interrompida

...- pausa

Discurso e números a negrito – referem-se a alunos de minorias



				Comportamentos		
Tempo	Intervenientes	Atividades /Tarefas	Material	Verbais	Não Verbais	Observações /Interferências
9:15	Aluno 3 Professora UEE Assistentes Operacionais	4 tabuleiros com atividades	História adaptada "Todos no sofá"	<p>A professora e a assistente operacional dizem-lhe: bom dia. O "3" diz: bom dia. A mãe pede-lhe um beijo de despedida.</p> <p>A professora dá-lhe a indicação verbal para ir para a sua área de trabalhar.</p> <p>O "3" diz "Vamos pôr o 1"</p> <p>O "3" começa a ler a história. "Todos no Sofá, Dez amigos no sofá, tão apertados que não cabem lá, ... João, fica no sofá, deita-se a dormir e não sai de lá".</p>	<p>O aluno "3" entra na Unidade trazido pela mãe.</p> <p>O "3" dá um beijo à mãe e faz o gesto do adeus.</p> <p>O aluno dirige-se para a sua área de trabalhar, senta-se e começa a seguir o plano de trabalho, põe o símbolo no tabuleiro, tira a atividade e começa a realizá-la, mas antes arrumou o tabuleiro no lado direito da prateleira. Em toda a leitura aponta com o dedo cada um dos símbolos de SPC, correspondentes. Vira as folhas sem necessitar de ajuda. O aluno arruma o livro no tabuleiro.</p>	<p>A professora está atrás do "3" em pé.</p> <p>- O aluno faz má articulação de todas as palavras que diz.</p>

			<p>Identificar algarismos, associando à palavra. (50-70)</p>	<p>Quando termina a leitura a professora diz-lhe: “muito bem 3”.</p> <p>O “3” diz: “Vamos pôr o 2”</p> <p>à medida que vai verbalizando.</p> <p>“cinquenta”</p> <p>“cinquenta e um”</p> <p>“cinquenta e dois” ...</p> <p>... “setenta”</p> <p>Quando termina a atividade a professora diz-lhe: “boa 3”.</p> <p>O “3” diz: “Vamos pôr o 3”</p> <p>à medida que vai verbalizando</p> <p>“boca”</p> <p>“nariz”</p> <p>“olhos”</p> <p>...</p> <p>“perna”</p> <p>....</p>	<p>Põe o símbolo que está no plano de trabalho no tabuleiro 2, tira a atividade, arruma o tabuleiro no lado direito. e começa a realizar a tarefa.</p> <p>Tira as palavras, uma a uma, de uma folha com velcro onde estão colocadas desordenadamente e associa ao número correspondente.</p> <p>Após acabar uma folha, arruma-a no tabuleiro e começa a seguinte.</p> <p>Põe o símbolo que está no plano de trabalho no tabuleiro 3, tira a atividade, arruma o tabuleiro no lado direito e começa a realizar a atividade.</p> <p>Tira as palavras uma a uma de uma folha com velcro, onde estão colocadas desordenadamente, e associa a palavra, ao símbolo de SPC correspondente.</p> <p>Vira as folhas sem necessitar de ajuda física.</p>	<p>Faz este procedimento até acabar o trabalho.</p>
--	--	--	--	--	---	---

## Apêndice 13

9:45						O aluno ainda não terminou esta atividade, e falta ainda fazer um tabuleiro.
------	--	--	--	--	--	--

### Legenda:

- 1 – Área de Transição
- 2 – Área de Reunião
- 3 – Área de Aprender
- 4 – Área de Trabalhar
- 5 – Área de Brincar ou de Lazer
- 6 – Área de Trabalhar em Grupo
- 7 – Área do Computador

GRADE DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÃO DE AULA - Aluno - 3 – 2.<sup>a</sup> Observação

Escola: E.B.1 / J.I.

Disciplina: Não aplicável

Professoras: UEE

Sumário: Realização de 4 tabuleiros com atividades organizadas.

N.º total de alunos: Lusos: Não Lusos:

Hora: 13:30 – 14:00

Data: junho

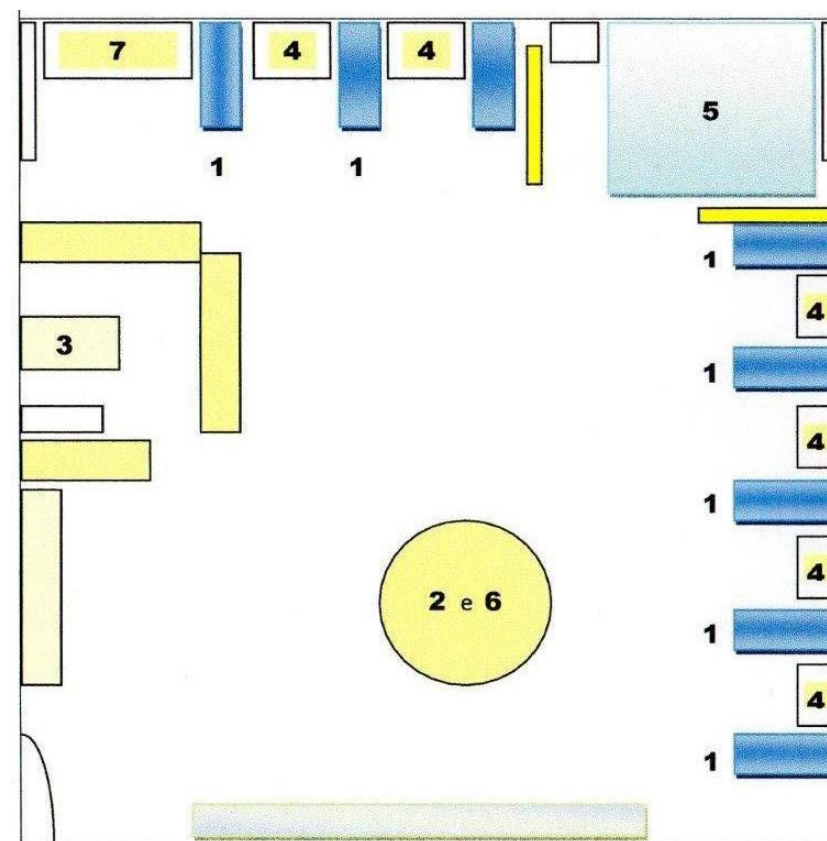
Observação:

Legenda: ^^^ - não se percebe, ruído

/ - comunicação interrompida

...- pausa

Discurso e números a negrito – referem-se a alunos de minorias



				Comportamentos		
Tempo	Intervenientes	Atividades /Tarefas	Material	Verbais	Não Verbais	Observações /Interferências
13:30	Aluno 3 Professora UEE Assistente Operacional	4 tabuleiros com atividades		<p>O “3” entra na Unidade, a gritar</p> <p>A assistente operacional diz-lhe que tire o chapéu.</p> <p>A professora diz-lhe que pare, e que vá pôr o chapéu na prateleira da sua estante da sua área de trabalhar.</p>	<p>A assistente operacional teve que ir buscar o aluno “3”, agarrando-o pela mão, após o toque de entrada, para o dirigir para a Unidade.</p> <p>e aos saltos.</p> <p>Ele não o tira e ri-se.</p> <p>A assistente operacional vai na sua direção e o “3” foge para outro local.</p>	<p>Os alunos que não ficam na UEE são distribuídos para as suas turmas de referência por uma das auxiliares, levando os tabuleiros organizados com atividades.</p>
13:15				<p>A professora diz-lhe para tirar o chapéu.</p>	<p>O “3” olha para a professora não obedece e ri-se também.</p> <p>A professora vai ter com ele, agarra-o pela mão e encaminha-o para a sua área de trabalhar.</p> <p>A professora ainda está com a mão dada ao “3”.</p> <p>O “3” tira o chapéu e coloca-o na prateleira.</p> <p>A professora deixa de lhe dar a mão.</p>	<p>- O aluno faz muito má articulação de todas as palavras que diz.</p>

			Identificar os meios de transporte mais comuns.	<p>A professora diz-lhe para se sentar.</p> <p>A professora dá-lhe a indicação verbal para começar a trabalhar.</p> <p>A professora diz-lhe “boa 3”</p> <p>O “3” diz “Vamos pôr o 1”</p> <p>O “3” verbaliza “carro” “autocarro” ....</p> <p>A professora diz-lhe: “ Para 3”.</p> <p>A professora ordenou que apanhasse todos os</p>	<p>O “3” senta-se e começa a rir-se.</p> <p>A professora ignora este comportamento.</p> <p>O “3” para de rir.</p> <p>O aluno tira do plano de trabalho o símbolo correspondente à tarefa, põe o símbolo no tabuleiro, tira a atividade e começa a realizá-la, mas antes arrumou o tabuleiro no lado direito.</p> <p>Tira as palavras, uma a uma, de uma folha com velcro onde estão colocadas os símbolos em SPC e associa à imagem correspondente.</p> <p>De repente atira para o chão a atividade que está a fazer.</p> <p>A professora está de pé atrás do “3”</p> <p>Seguidamente o “3” agarra em cada um dos tabuleiros que estão ainda no lado esquerdo da estante e atira todos os tabuleiros para o chão. Quando já não havia nenhum tabuleiro nas estantes começou a rir-se.</p>	
--	--	--	---	---	---	--




14:00				<p>tabuleiros e as atividades que estavam espalhadas no chão</p> <p>A professora disse-lhe “3 apanha tudo do chão”</p> <p>A professora dá-lhe a indicação verbal para começar a trabalhar. A professora diz-lhe “ não se bate” A professora repete a frase “<i>não se...</i>”</p>	<p>e agarrando-lhe uma mão, levantou-o da sua cadeira. O “3” conseguiu fugir. A professora e a assistente operacional vão na sua direção, agarrando-o e direcionando-o para junto das atividades e dos tabuleiros espalhados pelo chão. O “3” começa a apanhar as coisas do chão e a rir-se. A professora continua a agarrá-lo. O “3” apanhou todas as atividades e colocou-as nos tabuleiros no mesmo local onde estavam, e a que estava a fazer em cima da mesa, sempre com a professora a orientá-lo. O “3” senta-se mas está muito agitado, tenta bater à professora que está atrás dele.</p> <p>e o aluno diz “bate”. A professora retirou todos os tabuleiros, para as prateleiras mais altas das estantes.</p>	<p>O aluno demonstra nestas situações imensa força.</p> <p>O aluno ainda está a realizar o primeiro tabuleiro, e faltam fazer três tabuleiros.</p>
-------	--	--	--	---	---	--

Legenda:

- 1 – Área de Transição
- 2 – Área de Reunião
- 3 – Área de Aprender
- 4 – Área de Trabalhar
- 5 – Área de Brincar ou de Lazer
- 6 – Área de Trabalhar em Grupo
- 7 – Área do Computador

**GRADE DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÃO DE RECREIO - Aluno 3 – 3.ª Observação**

<p><b>Escola:</b> E.B.1 / J.I.</p> <p><b>Disciplina:</b> Não aplicável</p> <p><b>Professoras:</b> UEE</p> <p><b>Sumário:</b> Recreio</p> <p><b>N.º total de alunos:</b>    Lusos:    Não Lusos:</p> <p><b>Hora:</b> 10:30 – 11:00</p> <p><b>Data:</b> maio</p> <p><b>Observação:</b></p> <p><b>Legenda:</b> ^^^ - não se percebe, ruído</p> <p style="padding-left: 40px;">/ - comunicação interrompida</p> <p style="padding-left: 40px;">...- pausa</p> <p><b>Discurso e números a negrito – referem-se a alunos de minorias</b></p>	
--	---

				Comportamentos		
Tempo	Intervenientes	Atividades /Tarefas	Material	Verbais	Não Verbais	Observações /Interferências
10:30	Aluno 3 Auxiliares da UEE			<p>Quando acaba a assistente operacional dá-lhe indicação verbal para se vestir.</p> <p>A assistente operacional da UEE dá-lhe reforço positivo.</p> <p>A assistente operacional diz-lhe para esperar à porta.</p> <p>A assistente diz para o “3” ir com ela para o recreio, (junto de outros alunos da UEE)</p>	<p>Vem da sua sala com uma das assistentes operacionais. O “3” entra na casa de banho e dirige-se para a sanita. Baixa as calças e cuecas (sem ser necessário nenhuma indicação verbal) e faz chichi.</p> <p>Sobe as cuecas e as calças e puxa o autoclismo. Dirige-se para o lavatório, lava as mãos e limpa-as às toalhas de papel que deita no caixote.</p> <p>O “3” espera junto da porta da U.E.E.</p> <p>sai e quando chega ao recreio fica a olhar. Fica parado a “observar” algum tempo.</p>	<p>Estão outros alunos da UEE na casa de banho.</p> <p>Olha-se ao espelho.</p>

			<p>Uma aluna da turma dirige-se na sua direção e diz para o “3” “Partida, largada, fuga”</p> <p>Uma das assistentes operacionais aproveita, e chama-o para tirar a camisola.</p> <p>A mesma colega volta e diz para o “3” “Partida, largada, fuga”</p> <p>Toca a campainha A assistente operacional chama-o e fica à espera.</p>	<p>O “3” começa a correr atrás da colega. Corre, seguindo o trajeto que ela está a fazer, passando inclusive, por outros colegas da escola. O “3” dá várias voltas no recreio a correr atrás da colega. A colega para e o “3” para, também.</p> <p>O “3” e a colega dirigem-se para o sítio onde está a assistente operacional. Depois de lhe tirarem a camisola o “3” fica parado junto da assistente, mas pouco tempo depois corre para junto da boca-de-incêndio e começa a observá-la.</p> <p>O “3” volta a correr atrás da colega. Corre, seguindo o trajeto que ela está a fazer.</p> <p>O “3” e a colega dirigem-se para o local onde está a</p>	<p>Uma das estratégias encontradas pela U.E.E. para brincar junto dos pares.</p> <p>estão os dois cansados.</p> <p>A colega vai ter com umas amigas, mas pouco depois volta.</p>
--	--	--	--	---	--

## Apêndice 15

11:00					assistente operacional e entram na escola. O “3” dirige-se para a porta da U.E.E.	
-------	--	--	--	--	--	--

**GRADE DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÃO DE AULA - Aluno 4 – 1ª Observação**

**Escola: E.B.1 / J.I.**

**Disciplina: Não aplicável**

**Professoras: UEE**

**Sumário: Realização de 4 tabuleiros com atividades organizadas.**

**N.º total de alunos:    Lusos:    Não Lusos:**

**Hora: 9:15 – 9:45**

**Data: maio**

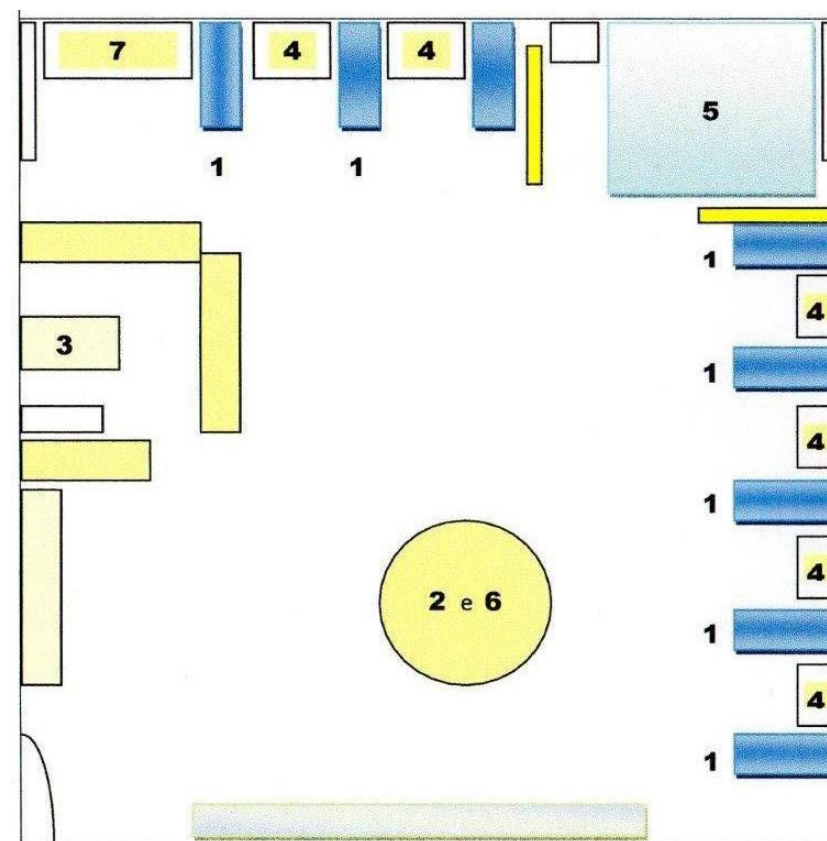
**Observação:**

**Legenda: ^^^ - não se percebe, ruído**

**/ - comunicação interrompida**

...- pausa

**Discurso e números a negrito – referem-se a alunos de minorias**



				Comportamentos		
Tempo	Intervenientes	Atividades /Tarefas	Material	Verbais	Não Verbais	Observações /Interferências
9:15	Aluno 4 Professora UEE	4 tabuleiros com atividades	Puzzle	<p>O “4” entra na Unidade a fazer vocalizações</p> <p>A professora diz-lhe bom dia.</p> <p>A professora dá-lhe a indicação verbal para ir para a sua área de trabalhar,</p> <p>O aluno está a fazer vocalizações</p> <p>A professora coloca uma cadeira atrás do aluno, senta-se e dá-lhe indicação verbal para começar a trabalhar.</p> <p>A professora diz-lhe boa “4”</p> <p>Começa a fazer vocalizações e depois para.</p> <p>A professora diz-lhe para virar a peça.</p>	<p>O aluno “4” entra na Unidade trazido da sua sala de aula por uma das auxiliares da Unidade.</p> <p>O aluno olha para a professora e dirige-se para a área de brincar e está uns instantes na área.</p> <p>o aluno dirige-se para o local, senta-se e liga a luz.</p> <p>e simultaneamente bate com a ponta dos dedos na mesa.</p> <p>O aluno não tira do plano de trabalho a tarefa para pôr no tabuleiro e tem ajuda física da professora que agarra na mão do aluno.</p> <p>O aluno após o símbolo estar colocado no tabuleiro, tira a atividade e começa a realizá-la.</p> <p>Manifesta dificuldade na realização de uma parte do puzzle.</p> <p>A professora dá uma pequena ajuda física a virar a</p>	

			Associação imagem/palavra – animais	<p>A professora diz-lhe “muito bem”</p> <p>A professora diz-lhe “coloca a caixa no tabuleiro”.</p> <p>Está a fazer vocalizações,</p> <p>A professora dá-lhe a indicação verbal para fazer o próximo tabuleiro.</p> <p>A professora diz-lhe boa “4”.</p> <p>O “4” vai verbalizando as palavras</p> <p>O aluno diz “Cão”</p> <p>A profª repete “Cão”</p> <p>O aluno diz “Gato”</p> <p>A profª repete “Gato”</p> <p>O aluno diz “Coelho”</p> <p>A profª repete “Coelho”</p> <p>O aluno diz “Girafa”</p> <p>A profª repete “Girafa”</p> <p>O aluno diz “Elefante”</p> <p>O aluno diz “Canguru”</p> <p>O aluno diz “Pinguim”</p> <p>O prof.ª dá-lhe a indicação de virar a folha.</p> <p>O aluno diz “Golfinho”</p> <p>O aluno diz “Hipopótamo”</p> <p>O aluno diz “Papagaio”</p> <p>O aluno diz “Cavalo”</p>	<p>peça e ele recomeça a fazer o puzzle, conseguindo terminar com sucesso. Posteriormente pega no tabuleiro coloca a caixa dentro e põe o tabuleiro no armário do lado esquerdo. e olha para a sala.</p> <p>O aluno tira do plano de trabalho o símbolo correspondente à tarefa seguinte e põe no tabuleiro, após isso, começa a realizar a tarefa.</p> <p>Tira as palavras, uma a uma, de uma folha com velcro onde estão colocadas e associa à imagem correspondente, vira a maioria das folhas sem ser necessário indicação verbal.</p> <p>O aluno para de trabalhar</p> <p>Recomeça a trabalhar após indicação verbal da professora.</p>	<p>- O aluno faz muito má articulação de todas as palavras que diz</p> <p>- Se a professora não repetir a palavra o aluno repete-a (não continua, necessita da confirmação - reforço).</p> <p>Uma auxiliar da escola entra na</p>
--	--	--	---	--	--	---



9:30			Associação quantidade/nú- mero.	<p>O aluno diz “Rinoceronte” O aluno diz “Galinha” A prof.<sup>a</sup> faz o som da galinha O aluno diz “Vaca” A prof<sup>a</sup> faz o som da vaca O aluno diz “Ovelha” A professora pergunta. “4” como faz a ovelha? O aluno faz: “mémémé”</p> <p>O aluno diz “Esquilo” O aluno diz “Tigre” O aluno diz “Macaco” O aluno diz “Urso” O aluno diz “Joaninha” O aluno diz “Borboleta” O aluno diz “Sapo” O aluno diz “Tartaruga”</p> <p>É necessário a professora dar-lhe a indicação verbal para fazer o próximo tabuleiro. A professora diz-lhe boa “4”.</p>	<p>Quando acaba a atividade pega no tabuleiro coloca-a dentro do tabuleiro e põe no armário do lado direito.</p> <p>O aluno tira do plano de trabalho a indicação da tarefa seguinte e coloca-a no tabuleiro. Seguidamente põe em cima da mesa. Começa a bater com as pontas dos dedos em cima da mesa. Vira-se para trás e pega na mão da professora para o ajudar a contar quando aponta e coloca na atividade</p>	UEE para dar uma informação à prof. <sup>a</sup>
------	--	--	---------------------------------------	---	--	--

9:45				<p>O aluno diz “um” A profª repete “um” O aluno diz “um”, “dois” A profª repete os números à medida que ele vai contando.</p> <p>Vai verbalizando.</p>	<p>o algarismo que tirou da folha de velcro.</p> <p>Não passa para contagem seguinte.</p> <p>Tira os algarismos, um a um, de uma folha com velcro onde estão colocados e associa à quantidade correspondente, Vira a maioria das folhas sem ser necessário indicação verbal.</p>	<p>O aluno ainda não terminou a atividade, está no “7” e falta ainda fazer um tabuleiro.</p>
------	--	--	--	--	--	--

Legenda:

- 1 – Área de Transição
- 2 – Área de Reunião
- 3 – Área de Aprender
- 4 – Área de Trabalhar
- 5 – Área de Brincar ou de Lazer
- 6 – Área de Trabalhar em Grupo
- 7 – Área do Computador

### GRADE DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÃO DE AULA - Aluno 4 – 2ª Observação

**Escola: E.B.1 / J.I.**

**Disciplina: Não aplicável**

**Professoras: UEE**

**Sumário: Realização de 4 tabuleiros com atividades organizadas.**

**N.º total de alunos:    Lusos:    Não Lusos:**

**Hora: 13:30 – 14:00**

**Data: junho**

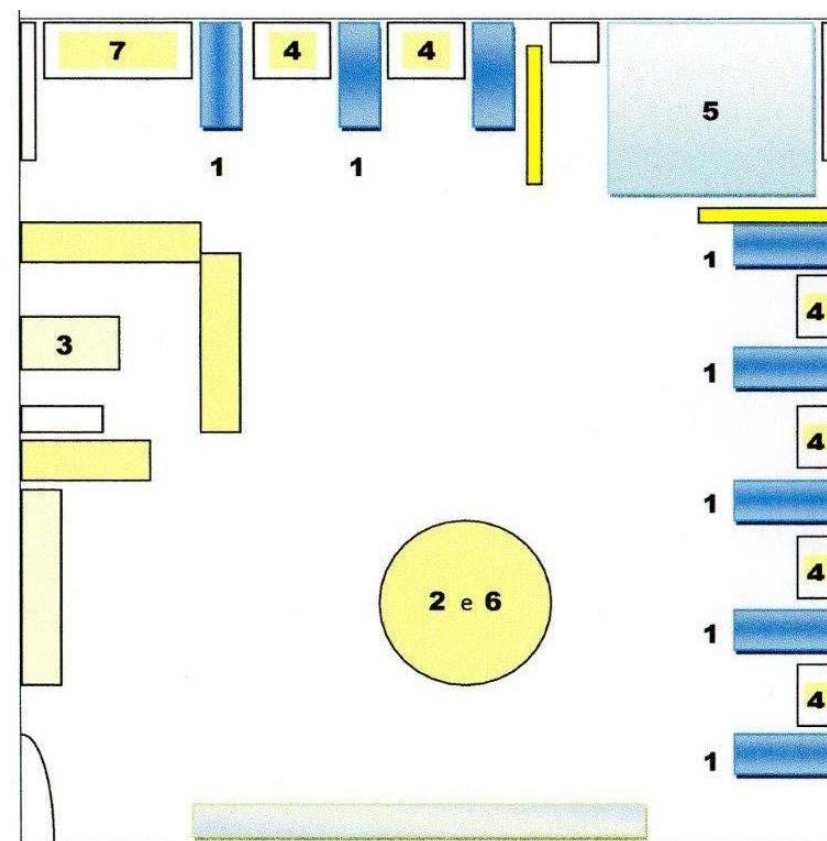
**Observação:**

**Legenda: ^^^ - não se percebe, ruído**

**/ - comunicação interrompida**

...- pausa

**Discurso e números a negrito – referem-se a alunos de minorias**



				Comportamentos		
Tempo	Intervenientes	Atividades /Tarefas	Material	Verbais	Não Verbais	Observações /Interferências
13:30	Aluno 4 Professora UEE	4 tabuleiros com atividades	Associação algarismo/palavra	<p>O “4” entra na Unidade, a fazer vocalizações.</p> <p>O aluno está a fazer vocalizações.</p> <p>A professora dá-lhe a indicação verbal para começar a trabalhar</p> <p>Vai verbalizando. O aluno diz “30” A profª repete “30” O aluno diz “31” A profª repete “31” O aluno diz “32”</p>	<p>O aluno “4”, logo após o toque de entrada, dirige-se para a porta da Unidade, espera uns instantes e entra com os restantes alunos, com as duas auxiliares da Unidade.</p> <p>Dirige-se para a torneira, pega no copo, enche-o com água e bebe-a.</p> <p>Seguidamente dirige-se para a sua área de trabalhar, senta-se e liga a luz.</p> <p>O aluno não tira do plano de trabalho a tarefa para pôr no tabuleiro.</p> <p>O aluno coloca no tabuleiro o símbolo, tira a atividade e começa a realizá-la.</p> <p>Aponta para o algarismo</p> <p>Tira as palavras, uma a uma, de uma folha com velcro onde estão colocadas e associa ao algarismo correspondente.</p> <p>Vira a maioria das folhas sem ser necessário indicação verbal.</p>	<p>Os alunos que não ficam na UEE são distribuídos para as suas turmas de referência por uma das auxiliares, levando os tabuleiros organizados com atividades.</p>

			<p>A profª repete “32” O aluno diz “33” A profª repete “33” O aluno diz “34” O aluno diz “34” O aluno diz “35” O prof.ª dá-lhe a indicação de virar a folha. O aluno diz “35” O aluno diz “36” O aluno diz “36” ..... A professora no final diz-lhe boa “4”</p> <p>A professora dá-lhe a indicação verbal para fazer o próximo tabuleiro.</p> <p>A professora diz-lhe boa “4”. <b>Vai verbalizando.</b></p> <p>Associação de frases em SPC à imagem correspondente</p> <p>“A menina bebe água” A profª repete “A menina” “bebe”, “água” O aluno diz “A menina come o pão”. A profª corrige “A menina come o bolo”. O aluno diz corretamente “A menina come o bolo”. O aluno diz “A menina</p>	<p>O aluno <b>faz várias paragens</b> na concretização deste trabalho</p> <p>Quando acaba a atividade <b>pega no tabuleiro coloca-a dentro e põe no armário</b> do lado direito.</p> <p>O aluno <b>tira do plano de trabalho o símbolo</b> correspondente à tarefa seguinte e <b>põe no tabuleiro, tira a atividade e começa a realizá-la.</b></p> <p><b>Associa corretamente as frases às imagens,</b> primeiro a frase completa e seguidamente coloca um símbolo de cada vez, para fazer a frase. <b>Tira as palavras,</b> uma a uma, de uma folha com velcro onde estão colocadas os símbolos em SPC e <b>associa à imagem</b></p>	<p>Esta situação ocorre até ao final da atividade. – (até 40)</p> <p>- O aluno faz muito má articulação de todas as palavras que diz.</p> <p>- Se a professora não repetir a palavra o aluno repete-a (não continua, necessita da confirmação - reforço).</p>
--	--	--	---	---	---


## Apêndice 17

14:00				<p>dorme na cama".  A profª repete "A menina  dorme na cama  O aluno diz "A menina  anda de cavalo"  A profª repete "A menina"  anda de cavalo"</p>	<p>correspondente.  Vira a maioria das folhas sem  ser necessário indicação  verbal.</p>	<p>O aluno ainda  não terminou a  atividade,  faltam ainda  fazer dois  tabuleiros.</p>
-------	--	--	--	---	--	---

### Legenda:

- 1 – Área de Transição
- 2 – Área de Reunião
- 3 – Área de Aprender
- 4 – Área de Trabalhar
- 5 – Área de Brincar ou de Lazer
- 6 – Área de Trabalhar em Grupo
- 7 – Área do Computador

**GRADE DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÃO DE RECREIO - Aluno 4 – 3ª Observação**

<p><b>Escola:</b> E.B.1 / J.I.</p> <p><b>Disciplina:</b> Não aplicável</p> <p><b>Professoras:</b> UEE</p> <p><b>Sumário:</b> Recreio</p> <p><b>N.º total de alunos:</b>    Lusos:    Não Lusos:</p> <p><b>Hora:</b> 10:30 – 11:00</p> <p><b>Data:</b> maio</p> <p><b>Observação:</b></p> <p><b>Legenda:</b> ^^^ - não se percebe, ruído</p> <p style="padding-left: 40px;">/ - comunicação interrompida</p> <p style="padding-left: 40px;">...- pausa</p> <p><b>Discurso e números a negrito – referem-se a alunos de minorias</b></p>	
--	---

				Comportamentos		
Tempo	Intervenientes	Atividades /Tarefas	Material	Verbais	Não Verbais	Observações /Interferências
10:30	Aluno 4 Assistentes Operacionais da UEE			<p>O “4” sai da Unidade a fazer vocalizações,</p> <p>A Assistente Operacional chama-o</p>	<p>Encaminha-se para a casa de banho ao lado da U.E.E.</p> <p>O “4” sai da casa de banho e corre para o recreio. No recreio corre, de um lado para o outro, passando por outros colegas da escola.</p> <p>Vê um colega a comer batatas fritas, para e estende a mão. Olha para uma das auxiliares. Recebe e come a batata entregue pelo colega. Volta a correr e desce as escadas do recreio na direção de um dos portões da escola. Fica uns minutos a ver uns colegas que estão a saltar à corda. Volta a subir as escadas e para junto das assistentes operacionais. Agarra um dos lados da corda, com que alguns colegas estão a saltar</p>	<p>Estão outros alunos da UEE na casa de banho.</p>



11:00				Toca a campainha	<p>Dá à corda e depois larga-a.</p> <p>Volta a correr pelo recreio e posteriormente vai para junto do portão principal da escola e fica a olhar para o exterior.</p> <p>Corre para dentro da Escola e fica à espera na porta da UEE.</p>	
-------	--	--	--	------------------	--	--